Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8870282
Centre d'intérêt: 720

Beyer, Viginia.

La conception d'une analyse de l'enseignement dans les églises baptistes évangéliques du Québec / par Virginia Beyer. -- [Trois-Rivières?] : V. Beyer, 1987.
iv, 197 f. ; ill. ; 28 cm.

Résumé au début du v. "Rapport de recherche présenté [à] l'Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation". Bibliogr.: f. 195-197.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières

Descripteur(s): Analyse de l'enseignement * Ecole confessionnelle * Ecole protestante * Enseignement religieux

Identificateur(s) de nom: Eglise baptiste évangélique du Québec

Pour les baptistes évangéliques, l'église locale joue un rôle majeur dans l'éducation religieuse. Cette recherche pose les bases méthodologiques d'une analyse de l'éducation dans l'église baptiste locale. L'auteure définit, dans un premier temps, la nature éducative de l'église locale et la forme d'enseignement qu'elle dispense. Dans un second temps, elle analyse trois livres afin d'en tirer certains principes d'enseignement. Ce sont: ##Qu'est-ce qu'apprendre?## d'Olivier Reboul, qui touche à l'aspect philosophique de l'éducation; ##Les options en éducation## de Yves Bertrand et Paul Valois, qui présente surtout l'aspect sociologique, et ##Histoire et actualité des méthodes pédagogiques## de Jean Vial qui traite principalement de la méthodologie. L'auteure classe en cinq catégories les principes qui ressortent de ces trois ouvrages: principes généraux, l'enseignant, l'objet (le contenu), l'élève et le groupe. Elle intègre ensuite chaque principe au contexte de l'éducation dans l'église locale. Puis, elle reformule ces principes en questions. Ces trente-deux questions constituent une base pour l'analyse de l'enseignement dispensé dans les églises locales baptistes du Québec.

Type de document: r

EDUQ 8870282

Université du Québec à Trois-Rivières

Fiche-résumé de travail de recherche de 2e cycle

☐ Mémoire
☒ Rapport de recherche
☐ Rapport de stage

Nom du candidat: Virginia R. Beyer

Diplôme postulé: Maître en éducation, M.Ed.

Nom du directeur de recherche: Marcel Beaumont

Nom du co-directeur de recherche (s'il y a lieu):

Titre du travail de recherche: La conception d'une analyse de l'enseignement dans les églises baptistes évangéliques du Québec.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC BIBLIOTHÈQUE TROIS-RIVIÈRES

EDUQ 8870282

Résumé:*

L'objectif: Contrairement aux pratiques courantes dans le Québec, l'enseignement religieux pour les églises baptistes évangéliques a lieu tout d'abord dans la famille et, ensuite, dans l'église locale. La plupart du temps, cet enseignement est donné non par le clergé, mais par les laïcs. De plus, on a tendance à adopter, sans évaluation, les structures et les méthodes des églises baptistes évangéliques des Etats-Unis et du Canada anglais. La présente étude fait ressortir des principes bibliques et des pratiques qui n'ont pas comme racine la culture américaine, et qui deviendront des questions d'analyse pour l'enseignement dans les églises locales.

La méthodologie: Premièrement, nous définissons la nature éducative de l'église locale et la forme d'enseignement qu'elle dispense: activités d'apprentissage possibles, personnes visées par cet enseignement et finalité de cet enseignement (qui est la maturité en Jésus-Christ). Deuxièmement, selon notre choix arbitraire, nous analysons trois livres venant de France et du Québec, afin d'en tirer certains principes d'enseignement. Ce sont: Qu'est-ce qu'apprendre? d'Olivier Reboul, qui touche à l'aspect philosophique de l'éducation; Les options en éducation, de Yves Bertrand et Paul Valois, qui présente surtout l'aspect sociologique, et Histoire et actualité des méthodes pédagogiques, de Jean Vial, qui traite principalement de la méthodologie.

Nous classons en cinq catégories les principes qui ressortent de ces trois ouvrages: le général, le maître, l'objet (le contenu), l'élève et le groupe. Nous intégrons ensuite chaque principe au contexte de l'éducation dans l'église locale. Puis, nous reformulons ces principes en questions. Cette démarche correspond à notre conception d'une analyse de l'enseignement dans les églises baptistes évangéliques du Québec.

Conclusions:

1. Les questions d'analyse ne constituent qu'une ébauche, et il faut s'efforcer de les améliorer.

2. Cette analyse permet de vérifier si l'église va vers la maturité collectivement et individuellement.

3. Certains principes sont les mêmes, qu'ils soient de source américaine ou de source française.

4. Les questions d'analyse forment un cadre pour étudier l'enseignement de Jésus-Christ, le maître par excellence, sans partir d'un modèle d'enseignement fixe.

5. Considérant les sujets en cause, il faudrait une personne à la fois ferme et douce pour appliquer les questions d'analyse.

6. L'application principale de cette analyse vise l'éducation des adultes, à cause de leur vie qui sert de modèle pour les plus jeunes, à cause de leur formation comme maîtres et à cause du besoin d'un bon enseignement dans les foyers.

L'analyse de l'enseignement est un travail à longue échéance, mais qui en vaut la peine. Il est question de leur vie présente et de celle de l'au-delà.

Signature du candidat
Date: le 20 mars 1987

Signature du directeur de recherche
Date: le 2 - mai 1987.

Signature du co-auteur (s'il y a lieu)
Date:

Signature du co-directeur (s'il y a lieu)
Date:

UNIVERSITE DU QUEBEC

LA CONCEPTION
D'UNE ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT
DANS LES EGLISES BAPTISTES EVANGELIQUES
DU QUEBEC

par

Virginia Bayer

Programme de maîtrise en éducation

Rapport de recherche
présenté
L'Université du Québec à Trois-Rivières

mars 1987

REMERCIEMENTS

A Marcel Beaumont qui, par ses cours, a su me diriger vers des voies jusqu'ici inexplorées. Je le remercie de sa grande patience, en tant que directeur du mémoire, et des conseils judicieux qu'il m'a donnés.

A Luvia. Sans son encouragement, je ne serais peut-être pas allée jusqu'au bout de ce travail. Malgré sa grave maladie, elle a été pour moi un soutien continuel.

TABLE DES MATIERES

TABLE DE MATIERES.....iii

INTRODUCTION.....1

CHAPITRE I: La nature éducative de l'église.....11

1.1 La Bible comme contenu.....13
1.2 L'église locale comme lieu privilégié.....15
1.3 L'église locale comme communauté.....17
1.4 L'église et les individus.....18
1.5 Les fonctions de l'église locale.....20
1.6 La finalité de l'éducation dans l'église locale....24

CHAPITRE II: Qu'est-ce qu'apprendre? de Reboul.....28

2.1 Apprendre que (ou savoir que).....31
2.2 Apprendre à (savoir faire).....36
2.3 Apprendre tout court (savoir pur).....38
2.4 Le rôle du maître.....40
2.5 Les pouvoirs du maître.....42
2.6 La motivation.....46
2.7 La finalité.....47
2.8 Principes qui ressortent pour l'évaluation.....52

CHAPITRE III: Les options en éducation de Bertrand et Valois.54

3.1 Le paradigme industriel.....55
3.2 Le paradigme humaniste.....57
3.3 Le paradigme de nouvelles communautés démocratiques.....58
3.4 L'approche pédagogique du développement personnel et mutuel.....66
3.5 Principes qui ressortent pour l'évaluation.....71

CHAPITRE VI: Histoires et actualité...méthodes.. de Vial.....74

4.1 La méthode dogmatique.....77
4.2 La méthode active.....82
4.3 La méthode coopérative.....88
4.4 La créativité.....92
4.5 Le personnalisme.....94
4.6 Principes qui ressortent pour l'évaluation.....96

CHAPITRE V: Questions d'analyse pour l'enseignement dans l'église locale.....98

5.1 Les principes de l'enseignement en catégories.....101
5.2 Les principes mis en forme de questions.....108
5.3 Les question d'analyse redites.....131

CONCLUSION.....136

APPENDICE A: La question de l'école confessionnelle.....141

APPENDICE B: Voies et Impasses.....143

APPENDICE C: Les fils conducteurs à travers les trois époques d'Israël dans l'Ancien Testament...149

APPENDICE D: Qu'est-ce qu'apprendre? Reboul.....158

APPENDICE E: La soumission à l'autorité.....160

APPENDICE F: Le développement de la mémoire chez les Juifs.....163

APPENDICE G: Dossier: Les options en éducation.....165

APPENDICE H: Psychosociologie de l'éducation.....181

APPENDICE I: Commission Jean: Etude sur la formation des adultes.....189

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....195

Introduction

Enseigner à vivre. Voici une phrase qui pourrait résumer l'éducation à donner dans les églises baptistes évangéliques -- les églises qui acceptent la Bible comme la Parole de Dieu et seule autorité pour la foi et la pratique. Chaque église est responsable de l'éducation de ses membres -- responsable non seulement des connaissances à transmettre, mais aussi du choix des circonstances pour mettre en pratique ces connaissances. L'éducation dans l'église locale devrait toucher à toute la vie, dans l'église et en dehors de l'église. Voici le défi auquel les églises baptistes évangéliques font face, défi rarement relevé par bien d'autres églises où l'éducation religieuse est laissée à l'école.

Il serait important d'expliciter les différences auxquelles nous faisons référence afin que le lecteur puisse comprendre la portée de ce mémoire et le lire dans l'optique de l'éducation biblique dans les églises baptistes évangéliques. L'école québécoise vit une évolution au niveau de l'enseignement des valeurs. Cette évolution s'expliquerait par une ouverture de la société depuis la Révolution tranquille. Une des questions de base est la suivante: "Faut-il, oui ou non, continuer d'admettre les écoles confessionnelles dans une société qui devient de plus en plus pluraliste?" (Pour plus de renseignements sur cette

question, voir l'appendice A.) Le besoin de l'école confessionnelle est discuté dans le premier volume de Voies et Impasses publié par le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation en 1974. La conclusion est claire:

> En termes plus directs, nous dirions: L'éducation religieuse ne se donne pas d'abord parce que les parents la demandent et l'appuient par leur témoignage, elle se justifie fondamentalement par la volonté d'offrir aux jeunes une possibilité de développement selon toutes les dimensions de leur être.[1]

(Pour plus de détails sur cette oeuvre publiée par le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, voir l'appendice B.) En pratique, l'éducation religieuse catholique n'est pas premièrement la responsabilité des parents, ni directement celle de l'église, mais de l'école. C'est la plus grande différence entre le système catholique et ce qui nous intéresse dans ce rapport, l'éducation dans les églises baptistes évangéliques.

La question des valeurs à l'école est aussi abordée dans L'esquive, l'école et les valeurs. On y trouve résumées les recherches faites par André Naud et Lucien Morin pour le Conseil supérieur de l'éducation. A cause des pensées divergentes, le respect du choix des individus, ils disent dans leur introduction: "On ne tentera pas non plus de décrire les systèmes ou les échelles de valeurs de la société québécoise, ni même les

---

[1] ----------Voies et impasses, Conseil supérieur de l'éducation, 1974, page 41.

valeurs vécues à l'école ou transmises par elle."[2] Ils cherchent plutôt à répondre à la question: "Qu'est-ce qui pourrait être fait pour que l'éducation aux valeurs dans le milieu scolaire réponde mieux aux exigences, en partie nouvelles, de notre temps?"[3] Les auteurs énumèrent sept valeurs pour un projet éducatif: l'excellence, le sens moral, le sens des autres, la liberté, la discipline, le beau et la volonté de vérité. Ce sont des valeurs avec lesquelles n'importe quelle religion peut être d'accord. Mais cet enseignement de valeurs diffère de l'enseignement religieux proprement dit. De plus, étant donné la nature pluraliste de notre société, l'enseignement religieux dans les écoles est très difficile à dispenser. En pratique, les églises baptistes évangéliques mettent plutôt l'accent sur l'enseignement d'abord dans la famille, ensuite dans l'église. C'est une manière de permettre à l'église d'être transculturelle, d'exister dans tous les temps et dans tous les pays, dans n'importe quelle société. Sans développer plus avant cette question, et pour comprendre le présent travail, il est très important de noter cette différence d'approches.

Certains problèmes sont particuliers aux églises baptistes évangéliques du Québec. L'un d'eux s'explique par la proximité des Etats-Unis. Dans quelle mesure faut-il suivre les coutumes, les manières de faire des églises américaines? Les Etats-Unis et

---

[2] Morin, Lucien, et André Naud, L'esquive. M.E.Q., 1978, page 1

[3] Ibid, page 1.

le Canada anglais ont tous deux une tradition qui pourrait être qualifiée de "sous-culture". Ils ont leurs livres, leurs écoles, etc., etc. Nombre de pratiques, de traditions, de coutumes de cette sous-culture viennent justement de la culture et non directement de la Bible. Comment distinguer entre ce qui est biblique et ce qui est américain afin d'avoir des églises baptistes évangéliques canadiennes-françaises et non des implantations des églises américaines?

Le problème touche de près l'éducation. Pour les baptistes évangéliques, l'éducation biblique ou religieuse se donne premièrement dans les familles, puis dans les églises locales. En quelques lieux, il existe des écoles évangéliques qui enseignent toutes les matières. Mais cela est plutôt rare et n'enlève aucunement la responsabilité des familles et des églises.

Plutôt que d'accepter tous les livres, toutes les pratiques, toute l'organisation des églises anglophones, les églises baptistes évangéliques québécoises se doivent de revenir à la source, à la base de leurs croyances, c'est-à-dire à la Bible, puis de bâtir des églises qui sont bibliques et non américaines. Gangel a bien dit: "American democracy is not biblical Christianity."* Cela ne veut pas nécessairement dire que toute pratique des églises américaines n'est pas bonne pour les églises

---

* Gangel, Kenneth O., Building Leaders for Church Education, Moody Press, Chicago, 1981, page 21.

québécoises. Mais il faut pouvoir choisir ce qui convient et laisser de côté ce qui ne s'applique pas à nos églises.

L'éducation dans les églises a une importance primordiale. Actuellement, il n'existe aucune manière d'analyser l'éducation dans nos églises pour savoir si les buts bibliques sont atteints. Nous parlons d'analyser, non dans le sens de juger que telle manière est meilleure qu'une autre, mais dans le sens de déterminer ce qui se passe réellement dans l'église et, par la suite, de faire les changements qui s'imposent, s'il y a lieu. Il appartiendrait à chaque église locale de décider de son orientation.

Ce mémoire constitue justement un début d'analyse de l'éducation dans l'église locale -- une analyse qui ne serait pas tirée des formes américaines. Pour ce faire, il faut démontrer quelle est la nature des églises baptistes évangéliques. Nous irons premièrement dans la Bible pour voir ce qu'était l'église primitive et pour voir quel était l'enseignement des apôtres sur la nature de l'église. Pour citer encore Gangel, il faut aller de la "theology to philosophy to practical implementation."[8]

Deuxièmement, nous prendrons trois livres sur l'éducation pour découvrir des principes qui s'appliquent à l'enseignement dans les églises locales. Il n'y a en cela aucune contradiction.

---

[8] Ibid, page 19.

Kenneth Gangel dit dans son livre Building Leaders for Church Education:

> To the extent that church education attempts to communicate a certain body of content to its constituency and to bring them to a higher level of maturity as a result of that communication, it is not unlike education in general. Many of the same aspects of educational philosophy, therefore, which would be discussed in terms of a school situation are also relevant for a consideration of church education.[6]

En suivant les étapes, qui vont de la théologie à la philosophie, le premier livre porte sur la philosophie de l'éducation. Il s'agit de l'ouvrage d'Olivier Reboul: Qu'est-ce qu'apprendre? Il est vital de connaître la finalité de l'éducation, et ce pour tout ce qui touche le processus écucationnel, car elle dicte l'organisation, la méthodologie et nombre d'autres activités. Dans L'esquive, André Naud et Lucien Morin, en parlant de l'excellence dans l'éducation, définissent le mot éduquer comme "élever", faire accéder à la plus haute réalisation de soi-même, en tant que personne et en tant que participant à la vie et au service de la communauté"[7] Nous pourrions répéter cette phrase d'une manière théiste: "...faire accéder à la plus haute réalisation dans le plan de Dieu..." L'éducation est beaucoup plus que l'idée commune de la transmission du savoir. De nouveau, Kenneth Gangel nous parle de la finalité de l'éducation chrétienne dans l'église locale:

---

[6] Ibid, page 31.

[7] Morin, Lucien et André Naud, L'esquive, M.E.Q., Québec, 1978, page 62.

> To state it simply and yet biblically, the overwhelming and all-encompassing objective of the church is total Christian maturity for all of its members. Total Christian maturity includes an individual and collective life of biblical worship, biblical fellowship, and biblical evangelism, all of which are stimulated by and produced through properly functioning programs of biblical church education.*

Comment analyser cet aspect de l'éducation dans les églises baptistes évangéliques du Québec?

Yves Bertrand et Paul Valois, dans Les options en éducation nous proposent une approche sociologique. Cette seconde approche, qui suit de près la philosophie, devient comme un pont entre la philosophie et la méthodologie, qui doit viser la socialisation. L'église, de par sa nature communautaire, exige l'inclusion de cette approche. Quelle sorte de vie communautaire les églises du Québec ont-elles? Quel est l'effet de la culture sur l'éducation; et de l'éducation sur la culture? "The main assumption of sociology is that human beings develop their human abilities through social interaction, and the community of church, school or other institution provides the context for an analysis of relationships."*

> What is of concern is that the reader recognize the validity and essentiality of the local church as a visible, contemporaneous demonstration of the universal church and the

---

* Gangel, Kenneth O., Building Leaders for Church Education, Moody, Chicago, 1981, page 30.

* Ibid, page 56.

> primary importance that unity and community be demonstrated in its interpersonal relations.[10]

Donc, nous ne pouvons pas faire une analyse de l'éducation dans l'église locale sans toucher à l'aspect sociologique.

Le troisième livre traite de méthodologie. Il s'agit de Histoire et actualité des méthodes pédagogiques où Jean Vial donne le développement des méthodes, y compris celles de l'enseignement religieux. Et l'auteur demeure objectif face à toutes ces méthodes. Mais avant de procéder à l'analyse de ce dernier ouvrage, citons encore Gangel:

> The methodology in any effective educational situation must result in satisfactory communication of the truth under consideration. A Christian teacher should always remember, however, that whereas the message is authoritative truth, the method does not have to be totalitarian and dictatorial... Without giving in to the premise of Dewey and his disciples, evangelical educators in the church can recognize the validity of some of their methodological conclusions... The importance of interaction in a learning experience is biblically portrayed many times by the Lord Himself... The Sunday school teacher who involves his students in the lesson is not following John Dewey; he is following rather the example of Jesus Christ... It is possible to adopt Dewey's methodological conclusions without accepting his philosophical premises. Some of the values thus derived would include: 1. An emphasis on relevance. 2. A practical and expansive view of curriculum. 3. Pupil activity and participation in the learning process. 4. Problem-solving techniques. 5. Interest and dialogue in the learning process. 6. An attempt at emphasis on democracy in education. 7. Concern for the child as an individual. 8. An emphasis on creativity.[11]

---

[10] Ibid, page 48.

[11] Ibid, pages 36,37.

Pouvons-nous maintenir cette prémisse pour nos églises baptistes évangéliques au Québec? Pouvons-nous en déduire une méthodologie qui vient de la culture française, tout en respectant la Bible comme autorité? Où en sont nos églises? Voici des questions suscitées par ce livre sur la méthodologie.

Le choix de ces trois livres est arbitraire. J'ai découvert ces auteurs au cours de mes études à la maîtrise. Au moins quatre raisons ont motivé cette sélection d'ouvrages. 1) Aucun des trois auteurs mentionnés ne prône une méthode ou une approche à l'enseignement comme étant la seule ou la vraie, mais chacun préconise plutôt la variété des modèles et des approches, voire la créativité. 2) Dans chacun de ces livres est considéré un aspect différent de l'éducation; aussi, tous trois sont nécessaires à qui veut brosser un portrait global de l'éducation. Les Options en éducation présente l'aspect sociologique. L'éducation se fait dans un pays, dans une culture, et jamais dans l'isolement. Histoire et actualité des méthodes pédagogiques présente les grandes lignes de la méthodologie, ainsi que l'histoire des méthodes. Qu'est-ce qu'apprendre? donne l'aspect de la philosophie. Les trois ouvrages arrivent quand même à des conclusions semblables. 3) Dans chacun d'eux il est question d'enseignement de toute la personne. C'est un élément très important dans l'enseignement biblique. Toute la vie, toutes les relations humaines sont touchées par le message de la Bible. 4) Aucun des trois ne nous vient des Etats-Unis, ce

qui nous permet de travailler sans avoir à déchiffrer ce qui appartient à la culture américaine.

En premier lieu, nous étudions le besoin de l'éducation dans l'église locale. Puis nous tentons de faire ressortir, des trois livres, des principes ou des critères de l'enseignement qui y sont suggérés. Ensuite, nous prenons ces principes, à la lumière de la nature d'une église baptiste évangélique, pour les grouper ensemble, en faire des synthèses, et former une liste de questions d'analyse que nous pourrons employer pour examiner l'éducation au sein d'une église locale.

A la dernière étape nous énumérons quelques applications de cette analyse pour les églises baptistes évangéliques du Québec. Ce mémoire n'est que l'ébauche d'une étude sur l'éducation dans les églises évangéliques du Québec. Il faudrait continuer, à long terme, à travailler sur les questions d'analyse et leur application. Il faudra décider comment employer ces questions d'analyse dans des situations précises. Une fois l'analyse réalisée, que restera-t-il à faire? Il se peut que ses répercussions amènent un certain nombre de personnes à vouloir effectuer des changements. Cependant, la tâche ne sera jamais achevée. Il faudra continuer à ajouter, à réviser, à renouveler, à appliquer. Cela en vaut-il la peine? Nous pensons que oui. C'est une question de vie, et pour les individus et pour les églises en cause.

CHAPITRE I

La nature éducative de l'église locale

> *It is essential that the church's educational program should be pedagogically respectable. It is even more essential, however, that it be thoroughly biblical.*[1] Gangel.

Pour comprendre l'importance des questions d'analyse de l'éducation dans l'église locale, il faut comprendre la mission de cette dernière telle qu'elle est donnée dans la Bible.

C'est peut-être là où il faut commencer -- la Bible. La Bible est, pour les croyants évangéliques, l'autorité suprême pour la foi et pour la vie. Dieu se révèle dans sa création. Tout l'univers démontre un Dieu puissant et un Dieu d'ordre. La Bible est la révélation que Dieu nous donne de sa personne et de son désir de communier avec les hommes. Elle nous explique le salut apporté par Jésus-Christ et la façon de vivre ce salut sur terre. C'est donc la Bible qui devient notre autorité. Dans son excellent livre Introduction to Biblical Christian Education, Graendorf dit que "the human factor is by no means ignored, but it is not the point of beginning. What we think about God

---

[1] Gangel, Kenneth O., Building Leaders for Church Education, Moody Press, Chicago, 1981, page 19.

indicates what we do about education."[2] Graendorf cite Gaebalein quand il dit:

> Is there, then, a watershed, a continental divide, as it were, that separates a consistent Christian philosophy of education from all forms of eclecticism? The answer is a clear affirmative. The great divide is nothing less than the authority of the Bible and its acceptance as normative... a thoroughly Christian view of education must not only be based upon Scripture; it must also stand under it.[3]

Accepter la Bible comme autorité n'implique pas la démission de la raison ou l'absence de la pensée critique. Graendorf explique:

> The authority of the Scripture, viewed as divinely revealed, in no way precludes investigation. The encounter of divine truth and human experience is cherished, although a dynamic view of revelation is rejected. The Word does not become God's Word in experience. It is already the Word of God. Objective truth stands as mentor and judge of the human experience.[4]

Gangel est d'accord. "The Christian educator does not hesitate to welcome open investigation of the reality of his faith."[5] La Bible comme autorité ne peut être une excuse pour ne plus penser. Au contraire, elle nous pousse à penser, et à peser, et à choisir.

---

[2] Graendorf, Werner C., Introduction to Biblical Christian Education, Moody Press, Chicago, 1981, page 26.

[3] Graendorf, Werner C., Introduction to Biblical Christian Education, Moody Press, Chicago, 1981, page 15.

[4] Ibid, page 33.

[5] Gangel, Kenneth O., Building Leaders For Church Education, Moody Press, Chicago, 1981, page 32.

Dans une étude faite sur l'éducation dans l'Ancien Testament, nous avons suivi six fils conducteurs à travers les différentes époques de l'Ancien Testemant: l'importance de l'enfant, l'importance de l'éducation religieuse, l'importance de la Torah, l'importance de la famille, l'importance de la communauté (communauté religieuse, ce que nous connaissons aujourd'hui comme l'église) et l'importance du choix personnel. Nous avons conclu, suite à cette étude, que la famille devrait être le premier lieu d'instruction religieuse, tout en étant soutenue par la communauté. En plus, la foi se doit d'être personnelle. Le choix de l'individu dans ses croyances est d'une importance promordiale. (Pour plus de renseignements, voir l'appendice C.)

Voyons maintenant comment l'église locale peut de nos jours contribuer à cette formation religieuse. Nous toucherons à: La Bible comme contenu, l'église locale comme lieu privilégié, l'église locale comme communauté, l'église et les individus, les fonctions de l'église locale et la finalité de l'éducation dans l'église locale.

1.1 La Bible comme contenu. Dans le cadre de l'église locale, la Bible est le contenu de l'enseignement. Il y a un corps de doctrines essentielles à la foi. Ces doctrines sont vraies, qu'on les accepte ou qu'on les rejette. Chaque individu devrait étudier sa foi, investiguer, pour en venir à des convictions personnelles. Ce corps de doctrines est le point de

départ. Les individus sont tenus responsables d'investiguer, de vérifier. Jésus-Christ a dit lui-même: "Je te bénis, Père, Seigneur du ciel et de la terre, d'avoir caché cela aux sages et aux intelligents et de l'avoir révélé aux tout-petits."[4] Et dans les Actes, nous avons l'exemple des gens qui vérifiaient l'enseignement de l'apôtre Paul: "Or ceux-ci avaient l'âme plus noble que ceux de Thessalonique. Ils accueillirent la parole avec le plus grand empressement. Chaque jour, ils examinaient les Ecritures pour voir si tout était exact."[7] Il appartient à tous de lire et de comprendre la Bible.

Aussi, c'est toute la Bible qu'il faut étudier et connaître. "Toute Ecriture est inspirée de Dieu et utile pour enseigner, réfuter, redresser, former à la justice."[8] L'apôtre Paul a pu dire: "Car je ne me suis pas dérobé quand il fallait vous annoncer toute la volonté de Dieu."[9] Donc, la tâche est d'enseigner toute la Bible, les absolus qui ne peuvent être changés ainsi que les applications ou les formes où il y a de la liberté.

Gene Getz nous aide à comprendre comment la Bible implique à la fois autorité et liberté.

---

[4] Matthieu 11.25, La Bible de Jérusalem.

[7] Actes 17.11, La Bible de Jérusalem.

[8] II Timothée 3.16, La Bible de Jérusalem.

[9] Actes 20.27, La Bible de Jérusalem.

> It is obvious from a careful study of the Scriptures that New Testament Christians considered certain doctrines absolute: that God exists; that He is a Spirit; that Jesus Christ was God in the flesh and that He came to die for the sins of the world; that man is in need of a Saviour; that salvation is by grace through faith; that there is a diabolical spiritual world which includes Satan and his evil forces; that Jesus Christ died, arose, ascended to heaven, and will come again. These and many other truths, cannot be changed if a church is to be "Christian" in the biblical sense... Another area of obvious absolutes has to do with directives and objectives. The New Testament church consistently took the Great Commission seriously, both in the task of evangelism and edification. And there were certain qualifications for Christian leaders! There was to be no "give and take" in these matters...It is vitally important for every believer to be able to differentiate between those areas of the Word of God that are absolute and never changing, and those areas that are relative and simply illustrative of the way the people of God in years past attempted to reach biblical objectives... A careful study of the way the first century church proceeded to carry out the Great Commission reveals certain obvious guidelines that will enable the twentieth century church to function as a New Testament church -- absolute in the essentials and free and creative in devising contemporary approaches...[10]

A l'intérieur de l'autorité de la Bible, il y a amplement de place pour la créativité -- en ce qui concerne les formes, c'est-à-dire les programmes, les structures, les rencontres, et aussi l'application des vérités dans la vie des individus.

1.2 L'église locale comme lieu privilégié. Dans l'Ancien Testament, la famille est le lieu premier de la formation religieuse (Deutéronome 6.6-8). Ce mandat se retrouve inchangé dans le Nouveau Testament (Ephésiens 6.4). Par ailleurs, le

---

[10] Getz, Gene, Sharpening the Focus of the Church, Moody Press, Chicago, 1974, pages 209, 211.

Nouveau Testament, ajoute une aide importante pour les parents. L'église est établie. Elle devrait apporter de l'aide à la famille. En plus, elle devrait continuer l'éducation des adultes, ce qui permet aux parents de poursuivre leur formation et de mieux diriger la famille. Le mot "église" correspond à deux réalités. L'Eglise universelle comprend tous les chrétiens, de tous les milieux et de tout âge depuis la Pentecôte. C'est pour cette raison que cette Eglise est parfois appelée "invisible". Cependant, Gangel fait clairement voir que nous ne pouvons en rester là. "God's pattern has always been that the invisible church be manifest in the local church."[11] Chaque église locale devient importante comme manifestation de l'Eglise universelle. L'église locale existe en un lieu géographique précis, elle a ses leaders, un programme et des membres. Francis Schaeffer donne huit éléments qui doivent être présents pour former une église locale: 1) Local congregation made up of Christians. 2) Special meetings on the first day of the week. 3) Church officers (elders) who have responsibility for the local churches. 4) Deacons responsible for the community of the church in the area of material things. 5) A serious view of discipline. 6) Specific qualifications for elders and deacons. 7) A place for form on a wider basis than the local church. 8) The observance of two ordinances, baptism and the Lord's Supper.[12]

---

[11] Gangel, Kenneth O., Building Leaders for Church Education, Moody Press, Chicago, 1981, page 21.

[12] Ibid, page 48.

C'est de cette église locale dont nous voulons parler dans le présent mémoire. Nous avons de telles églises dans la Bible: l'église de Jérusalem (Actes 8.1), les églises en Galatie (Galates 2.2), l'église de Corinthe (II Corinthiens 1.2), etc. C'est dans la structure d'une église locale, dans son programme, dans sa manière de fonctionner et d'éduquer qu'il y a de la liberté, donc de la place pour la créativité. Chaque église locale est autonome, indépendante, libre de choisir son programme.

1.3 L'église locale comme communauté. Dans l'église primitive, les chrétiens ont formé des communautés -- non au sens de villages isolés, mais comme groupes, sortis de la société tout en vivant dans la société.

> Ils (les nouveaux croyants) se montraient assidus à l'enseignement des apôtres, fidèles à la communion fraternelle, à la fraction du pain et aux prières... Tous les croyants ensemble mettaient tout en commun... Jour après jour, d'un seul coeur, ils fréquentaient assidûment le Temple et rompaient le pain dans leurs maisons...[13]

Graenford explique que:

> The intense concern for communal sharing in primitive Christianity grew out of the Christian call to a life of discipleship. No mere recitation of creed, even one as lofty as the early affirmation of Christ's lordship, could build up the saints. It was the corporate togetherness that edified. Always the Word was central. Even music was viewed as pedagogical.[14]

---

[13] Actes 2.42,44,46. La Bible de Jérusalem.

[14] Graendorf, Werner C., Introduction to Biblical Christian Education, Moody Press, Chicago, 1981, page 31.

Gangel dit sur l'église locale:

> What is of concern is that the reader recognize the validity and essentiality of the local church as a visible, contemporaneous demonstration of the universal church and the primary importance that unity and community be demonstrated in its interpersonal relations. [18]

L'église est formée de tous les membres de la famille. L'apôtre Paul, en écrivant à l'église d'Ephèse et à celle de Colosses, parle à tous les membres de la famille (Ephésiens 5.22,25;6.1; Colossiens 3.18-20). Les apôtres s'adressent aussi à toutes les couches de la société y inclus les esclaves (Colossiens 3.22), les maîtres (Colossiens 4.1), les pauvres (Jacques 2.5), les riches (I Timothée 6.17), les gens de tous âges: petits enfants, jeunes gens, pères (I Jean 2.12-14), les veuves (I Timothée 5.3), etc. L'église n'est pas une communauté exclusive. L'église est pour tous. Donc, l'étude de la sociologie est très importante dans l'étude de l'église locale.

1.4 L'église et les individus. Le corps humain est l'une des images que le Nouveau Testament emploie pour illustrer l'église locale. I Corinthiens 12 nous donne cette explication:

> De même, en effet, que le corps est un, tout en ayant plusieurs membres, et que tous les membres du corps, en dépit de leur pluralité, ne forment qu'un seul corps, ainsi en est-il du Christ... Aussi bien le corps n'est-il pas un seul membre, mais plusieurs. Si le pied disait: "Parce que je ne suis pas la main, je ne suis pas du corps" il n'en serait pas moins du corps pour cela... Mais, de fait, Dieu a placé les membres, et chacun d'eux dans le corps, selon qu'il a voulu... Un membre souffre-t-il?

---

[18] Gangel, Kennoth O., Building Leaders for Church Education, Moody Press, Chicago, 1981, page48.

> tous les membres souffrent avec lui. Un membre est-il à l'honneur? tous les membres se réjouissent avec lui. Or vous êtes, vous, le corps du Christ, et membres chacun pour sa part.[16]

Chaque membre de l'église est important. Chaque membre a son ministère, sa fonction. Il n'y est pas question d'en élever certains, ni d'en abaisser d'autres. Chaque membre a sa fonction, qui touche tous les autres membres du corps.

Un autre enseignement important pour les membres de l'église locale est le sacerdoce des croyants. "Mais vous, vous êtes une race élue, un sacerdoce royal, une nation sainte, un peuple acquis, pour proclamer les louanges de Celui qui vous a appelés des ténèbres à son admirable lumière."[17]

> ...et par Jésus-Christ, le témoin fidèle, le Premier-né d'entre les morts, le Prince des rois de la terre. Il nous aime et nous a lavés de nos péchés par son sang, il a fait de nous une royauté de prêtres, pour son Dieu et Père; à lui donc, la gloire et la puissance pour les siècles des siècles. Amen.[18]

Chaque croyant est un prêtre. Il peut s'approcher lui-même de Dieu et il a la responsabilité de servir les autres. Donc, nous revenons au fait que chaque membre de l'église a son ministère auprès des autres. Dans une église biblique qui fonctionne bien, tous les membres sont à l'oeuvre, tous les membres prennent part au ministère. Comme Gangel le dit si bien: "God has a place for

---

[16] I Corinthiens 12.12-27, La Bible de Jérusalem.

[17] I Pierre 2.9, La Bible de Jérusalem.

[18] Apocalypse 1.5,6, La Bible de Jérusalem.

everyone in the church, and everyone's place is important."[19] Toujours en parlant de l'église: c'est "the most person-centered organization in the world."[20]

Larry Richards dit clairement que l'importance accordée à la personne ne doit jamais nous faire oublier la communauté.

> Christian education then can never deal with individual life alone. Christian education has to concern itself with the processes within the Body which nurture corporate and individual growth in Christ. Any Christian educational approach which focusses on either the individual or the group in exclusion of the other is bound to fall short.[21]

1.5 Les fonctions de l'église locale. Lois LeBar, une pionnière dans l'éducation chrétienne contemporaine, parle de quatre éléments fondamentaux du programme de l'église locale. Ce sont l'instruction, l'adoration, l'expression (ou service) et la communion fraternelle.

1. L'instruction.

> In Scripture God has revealed to mankind all we need to know as the framework for our thinking, all we could not find out for ourselves... The church is to be healthily nourished on the Word and use it with skill...[22]

---

[19] Gangel, Kenneth O., Building Leaders For Church Education, Moody Press, Chicago, 1981, page 51.

[20] Ibid, page 53.

[21] Richards, Lawrence O., A Theology of Christian Education, Zondervan, Grand Rapids, 1975, page 16.

[22] LeBar, Lois E., Focus on People in Church Education, Fleming H. Revell Company, Westwood, New Jersey, 1968, page 37.

2. L'adoration.

> Worship is adoring God for Himself, thanking Him for all His goodness to us, and in His presence adjusting our will to His will. While instruction informs the mind, worship challenges the will and emotions.[23]

3. L'expression (service).

> After a pupil has studied God's revelation and entered His presence, he is responsible for obeying the Word of God. Leaders are responsible for helping pupils visualize possibilities and providing opportunities, since carry-over into life is not automatic.[24]

4. La communion fraternelle. "Provision for fellowship in the church is necessary to meet the needs of the whole pupil."[25]

Il est à remarquer que les trois derniers éléments sont basés sur le premier, l'instruction. "First, God reveals to us who He is, what He has done for us, and what He expects of us. The other three elements are our response to Him."[26] Gangel présente les quatre mêmes éléments.[27] Parmi les commentaires qu'il fait sur les quatre fonctions, et parlant de l'instruction, de l'enseignement, basés sur Ephésiens 4.11-16, il dit que:

> The church's educational ministry is highly theological, producing discerning students of truth who are able -- because of their understanding of truth -- to detect and avoir error... A properly functioning church educational program does not consist only of a few teachers and many learners

---

[23] Ibid, page 39.

[24] Ibid, page 42.

[25] Ibid, page 43.

[26] Ibid. page 36.

[27] Gangel, Kenneth O., Building Leaders for Church Education, Moody Press, Chicago, 1981, pages 27-29.

but will actually be carried on for mutual edification as God's people help each other to grow in spirituality.[26]

Nous comprenons donc que l'église locale a des fonctions bien précises à remplir et que, pour y parvenir, chaque chrétien doit accomplir son ministère.

Il ne peut y avoir aucun doute quant au mandat de l'enseignement donné à l'église locale. Jésus-Christ lui-même a dit: "Allez donc, de toutes les nations faites des disciples, les baptisant au nom du Père et du Fils et du Saint Esprit, et leur apprenant à observer tout ce que je vous ai prescrit. Et voici que je suis avec vous pour toujours jusqu'à la fin du monde"[27] Ce sont les versets connus comme le "Great Commission". Le mandat d'enseigner est répété maintes fois dans le Nouveau Testament (Actes 5.42; I Timothée 4.11; Hébreux 5.12; 8.11 etc.).

L'enseignement est une partie importante du programme de l'église locale. Ce n'est pas toujours un enseignement formel, comme celui qui serait donné dans une salle de classe, et il est dispensé en toute occasion. Le programme total de l'église locale (Ptel) peut comprendre toutes sortes d'activités. On y retrouve par exemple l'enseignement biblique des enfants d'âge préscolaire jusqu'aux adultes; des garderies pour les enfants en bas âge; la direction des activités sociales des enfants jusqu'aux adultes, y compris l'ensemble de la famille; le

---

[26] Ibid, pages 29,30.

[27] Matthieu 28.19,20, La Bible de Jérusalem.

"counselling"; la visite d'hôpitaux et autres; la planification de journées spéciales pour toute l'assemblée; le rôle de membre d'un comité ou la présidence de l'assemblée ou d'un comité; la musique; et toute autre chose que l'église désirerait voir à son programme. Ce programme devrait maintenir un équilibre entre les quatre fonctions: l'adoration, l'instruction (l'enseignement), l'expression (service) et la communion fraternelle. Il est facile de constater que toutes ces fonctions ont leur part dans l'éducation totale de la personne.

Une des tâches les plus importantes est la formation des membres de l'église pour faire fonctionner le programme total de l'église locale (Ptel). Presque toutes ces tâches sont remplies par les "laïcs" ou des ouvriers bénévoles, à l'exception d'une ou deux personnes. Nos ouvriers bénévoles ne sont pas formés pour ces tâches. Donc, l'éducation dans l'église locale devrait inclure l'apprentissage qui permettrait à ces personnes de remplir leurs fonctions convenablement.

Il y a dans le programme et la direction de l'église beaucoup de place pour la créativité. Gene Getz l'exprime ainsi: "The specific function spelled out for New Testament leaders leave much room for creative thinking and performance on the part of twentieth century church leaders."[30] Et "Christians must

---

[30] Getz, Gene, Sharpening the Focus of the CHurch, Moody Press, Chicago, 1974, page 129.

never get locked into certain patterns and forms in communication but be free and flexible." [31]

1.6 La finalité de l'éducation dans l'église locale. Nous avons déjà vu dans les citations que l'éducation dans l'église a pour but la "maturité". En quoi consiste la "maturité"? La Bible elle-même nous éclaire à ce sujet. Dans I Jean 2.6, nous apprenons que les croyants devraient marcher comme Jésus-Christ a marché, c'est-à-dire modeler leur vie sur la sienne. La grande finalité est que chaque chrétien devienne comme Jésus-Christ. "Car ceux que d'avance il a discernés (appelés), il les a aussi prédestinés à reproduire l'image de son Fils..." (Romains 8.29). I Corinthiens 2.15 ajoute à l'explication de la maturité: "L'homme spirituel (dirigé par l'Esprit, mûr spirituellement) (...) juge (discerne) de tout, et lui-même n'est jugé par personne." Cette pensée est reprise dans Hébreux 5.12-14:

> En effet, alors qu'avec le temps vous devriez être devenus des maîtres, vous avez de nouveau besoin qu'on vous enseigne les premiers rudiments des oracles de Dieu, et vous en êtes venus à avoir besoin de lait non de nourriture solide. Effectivement, quiconque en est encore au lait ne peut goûter la doctrine de justice, car c'est un tout petit enfant; les parfaits, eux, ont la nourriture solide, ceux qui, par l'habitude, ont le sens moral exercé au discernement du bien et du mal.

La maturité consiste donc à progresser vers la ressemblance à Jésus-Christ (II Corinthiens 3.18) et le discernement qui vient par l'Esprit et par les oracles de Dieu (la Bible). La maturité comprend aussi la stabilité (Ephésiens 4.14) et le pouvoir de

---

[31] Ibid, page 189.

bien remplir son rôle dans l'église locale (Ephésiens 4.16; II Timothée 3.17).

Cette finalité touche à toute la personne. "Que le Dieu de la paix lui-même vous sanctifie totalement, et que votre être entier, l'esprit, l'âme et le corps, soit gardé sans reproche..." (I Thessaloniciens 4.23). "Tu aimeras le Seigneur, ton Dieu, de tout ton coeur, de toute ton âme, de toute ta force et de tout ton esprit..." (Luc 10.27). Cela inclut le physique, l'affectif, le social, le mental et le spirituel -- toute la personne. Dans le programme total de l'église, dans l'éducation donnée dans l'église, il faut toucher à toute la personne.

Gene Getz nous énumère des objectifs bibliques pour l'éducation dans l'église locale:

> 1) The local church must be kept in focus as the primary means by which edification is to take place.
>
> 2) Believers must be provided with a basic knowledge of the Word of God.
>
> 3) Believers must be provided with an in-depth knowledge of the Word of God.
>
> 4) Believers must be provided with opportunities to develop capacities that go beyond knowledge.
>
> 5) Believers must be provided with the sum total of experiences, learning experiences with the Word, vital relational experiences which will help them get beyond the knowledge level -- vital with one another and with God, and vital witnessing experiences, both individually and corporately.
>
> 6) All believers must be equipped for Christian service.
>
> 7) Believers must be helped to develop qualitative family life.

B) The twentieth century church must develop its own contemporary forms and structures for applying the biblical principles just out-lined.[33]

Nous pouvons résumer l'éducation dans l'église locale en ces quelques lignes.

1) Elle cherche à éduquer en enseignant toute la Bible. Cet enseignement dépasse les simples connaissances intellectuelles et vise à atteindre les attitudes et les actions.

2) Elle implique le programme total de l'église locale (Ptel). Chaque église devrait établir un programme complet et équilibré dans l'éducation avec les éléments suivants: enseignement, adoration, service et communion fraternelle.

3) Elle est pour toute la famille et devrait seconder l'enseignement de la famille; elle est pour toute personne, peu importe sa place dans la société.

4) Elle touche à toutes les dimensions de la personne: physique, émotive, mentale, sociale et spirituelle.

5) Elle se fait par le ministère qu'ont les croyants les uns envers les autres.

---

[33] Getz, Gene, Sharpening the Focus of the Church, Moody Press, Chicago, 1974, page 83.

6) Elle a comme tâche de former les croyants pour leur rôle dans la communauté.

7) Elle a comme finalité d'amener les croyants individuellement et collectivement à la maturité en Jésus-Christ.

CHAPTRE II

Qu'est-ce qu'apprendre? -- Reboul

> *To engage in authentic interaction with contemporary thinking is crucial to our view of reality... A Biblically informed philosophy of education will provide stability in the midst of change. A commitment to the biblical view of reality and the role of the church in history will give direction for the future.*[1]

Toujours en gardant à l'esprit le thème de l'éducation dans l'église, explorons ensemble les pensées de Reboul sur le mot "apprendre". Nous trouverons plusieurs choses dont nous pouvons profiter pour l'éducation dans l'église locale. (Pour un court résumé du livre, voir l'appendice D.)

Nous retiendrons d'abord que le terme apprendre peut avoir plusieurs sens. Il y a "apprendre" tout court, ce que Reboul définit par compréhension. Il y a "apprendre à", qui correspond à l'apprentissage ou au savoir-faire. "Apprendre que" est synonyme de recevoir un renseignement ou des informations. "Apprendre à être", dans le sens que lui donne l'auteur, est vital pour l'éducation chrétienne, mais dépend en grande partie des autres sens du mot apprendre.

---

[1] Benson, Warren S.et Gangel, Kenneth O., Christian Education: Its History and Philosophy, Moody Press, Chicago, 1983, pages 368, 369.

"Apprendre à être est la formule même de la sagesse, dont le but n'est pas de nous rendre plus savant, mais heureux et libre. Apprendre à être, enfin, nous révèle le véritable substantif du verbe apprendre, l'éducation."[2] Cette définition se rapproche des pensées sur la maturité telles que nous les avons expliquées dans le chapitre précédent. Dans son sens théiste, nous ajouterons que la personne est libre d'être ce que Dieu veut et, ce faisant, elle est aussi heureuse. La grande finalité dans l'éducation chrétienne est d'<u>être</u> de plus en plus comme Jésus-Christ. Il est vrai que dans le domaine d'apprendre à être, il y a des choses qui ne s'apprennent que par expérience, c'est-à-dire qu'on n'apprend pas dans une classe ou par d'autres. Par exemple, être parent, ou la mort. Il y a un proverbe chinois qui dit: "Avant d'avoir des enfants, j'avais dix principes. J'ai eu dix enfants et n'ai plus de principes."[3] L'église dans son sens de communauté peut être un appui et un lieu de partage pour ces apprentissages par expérience.

Apprendre à être ne peut être dicté ou maîtrisé complètement. Autrement, il n'y aurait plus de choix personnel. Ce serait plutôt la manipulation de quelques marionnettes. Le choix des individus est important. Mais nous pouvons faire notre part dans l'éducation en offrant un choix aux individus et en les encourageant à apprendre à être. Aussi, il est important de

---

[2] Reboul, Olivier, <u>Qu'est-ce qu'apprendre?</u>, Presses Universitaires de France, Paris, 1980, page 11.

[3] Ibid, page 12.

découvrir les éléments de cet "apprendre à être" et le rôle que joue l'enseignement dans ce processus.

Il est important de noter qu'apprendre n'est pas corrélatif d'enseigner. Apprendre est un acte que le sujet exerce sur lui-même. Il est possible à une personne d'apprendre sans enseignement. Elle peut lire, ou s'instruire de bien d'autres façons. On peut dire qu'apprendre est de l'enseignement, mais à deux conditions: premièrement, que la personne soit soumise à un enseignement; et, deuxièmement, que cet enseignement atteigne son but. Pour qu'apprendre soit aussi de l'enseignement, il faut une structure avec un objectif. C'est ce que nous avons dans l'église locale: une structure qui a comme objectif la maturité de chaque croyant.

En visant un tel but, l'enseignement joue un rôle particulier. Car, dans l'enseignement, on peut créer des situations de la vie qui permettent à l'élève d'apprendre. Comme le dit Reboul, ce seront des situations qui simulent la vie réelle sans toutefois se confondre avec elle. Elles permettent, d'une part, à l'enseignant de varier les situations et, d'autre part, à l'élève de vivre ces mêmes situations sans danger, sans peur des échecs. Dans une église, nous pouvons aller encore plus loin, en ce sens que les situations ne seraient pas que simulations. Nous voyons l'église comme une communauté où, au lieu d'échecs, on parlerait d'étapes dans la croissance vers la maturité. L'église pourrait ainsi se permettre ce qu'une école

publique ne peut faire. Par ailleurs, simulations ou expériences sont très importantes dans l'"apprendre à être".

2.i Apprendre que (ou savoir que). Certains dangers sont inhérents à l'enseignement. Par exemple, il peut être trop facile de se limiter à "apprendre que" ou à donner des informations. Réduire l'enseignement à cet aspect, c'est vouer l'esprit à rester passif, à apprendre sans comprendre. En ce sens, l'information n'est pas une formation mais une déformation.[4] C'est un point sur lequel les églises évangéliques doivent être vigilantes. Comme il est facile de donner des informations, des faits, sans aller plus loin! Notre contenu d'enseignement est la Bible. Pourtant la Bible n'a pas été donnée comme une fin en soi. Elle est là pour nous apprendre à être en passant par cette information vitale que sont les doctrines.

Nous verrons plus tard comment nous rejoignons ici la pensée de Vial. Ce que Vial appelle l'enseignement dogmatique est de donner le savoir. Ou, comme le dit Reboul, de donner seulement de l'information. Nous ne pouvons pas être pleinement d'accord avec la phrase "L'information est dogmatisme dès qu'elle prétend à la vérité au lieu de se contenter d'être utile."[5] L'enseignement du savoir de la Bible (en faisant la différence entre les absolus et les applications) est vérité. Son utilité

---

[4] Ibid, page 27.

[5] Ibid, page 32.

se trouve dans un choix personnel d'accepter cette vérité et de la mettre en pratique. La vérité ne peut pas ne pas être la vérité. Mais elle peut être acceptée ou rejetée.

Ici le choix et l'emploi des méthodes deviennent importants. Si l'enseignement par le jeu ou l'enseignement audio-visuel ne font que donner des informations, ils visent l'enseignement dogmatique, ou seulement apprendre que. "Certains croient naïvement qu'enseigner consiste à informer, à "donner des cours"; bien entendu, il n'est pas d'enseignement sans contenu, mais un contenu ne fait pas plus un enseignement qu'un tas de briques une maison."* L'information dans l'enseignement est toujours au service d'une activité supérieure. Il faut toujours viser plus loin que de donner des doctrines et de l'information. Dans le sens biblique, si nous ne visons pas plus loin, si nous ne visons pas à des vies transformées, nous n'avons pas vraiment enseigné.

Il y a une source de l'information qui ne vient pas de l'enseignement. C'est ce que les anciens nommaient la "doxa", l'opinion. Cette information vient du ouï-dire et de l'expérience. Son but est l'utilité et non la vérité. Elle ne cherche pas à comprendre. Toute personner a acquis de ces informations, soit sous forme de dicton, d'héritage, ou même de société. Une pédagogie véritable se doit d'insister sur une rupture. Une rupture qui permet d'aller de la "doxa", l'opinion acquise par l'élève grâce à ses expériences ou grâce au ouï-dire,

---

* Ibid, page 33

et d'arriver à l'"épistémé", le savoir que l'enseignement seul peut lui permettre d'acquérir.[7] Cette rupture permettrait au sujet de distinguer entre ce qui est vrai et ce qui est le ouï-dire et l'expérience. Pour le croyant, l'expérience est toujours jugée d'après la vérité de la Bible et non le contraire.

L'information dans l'enseignement est nécessaire mais, isolée, elle peut être dangereuse. Elle doit être comprise, assimilée, car "là où l'homme renonce à comprendre, le pouvoir est sans limite."[8] Si on ne fait que recevoir de l'information, sans compréhension ni assimilation, on suit sans penser, ce qui permet un contrôle mental par un pouvoir extérieur. C'est de cette façon que l'autorité peut s'exercer d'une manière sournoise, même dans les civilisations dites démocratiques. Dans ce cas, l'enseignement devient de l'endoctrinement. (Nous en donnons un exemple dans l'appendice E.) Il faut plutôt utiliser l'information d'une façon critique, en donnant aux élèves tous les moyens de la questionner, en leur fournissant toutes les autres informations qui peuvent la mettre en cause, et plus encore, en développant en eux l'esprit d'analyse, l'idée de confronter les informations entre elles et de chercher des preuves.[9] C'est précisément ce qui est arrivé à travers l'histoire. Comme dira Vial, l'enseignement dogmatique a

---

[7] Ibid, page 35.

[8] Ibid, page 11.

[9] Ibid, page 36.

maintenu des civilisations sous le contrôle soit de l'Eglise, soit de l'Etat.

Il importe d'ajouter que l'"apprendre que" est nécessaire dans l'enseignement. "Apprendre que" sert de base pour apprendre tout court, apprendre à, apprendre à apprendre et apprendre à être. Apprendre à s'informer est une condition pour apprendre à apprendre.[10] Apprendre à apprendre est ce qui permettra au sujet d'avancer sur une base individuelle et à avancer dans son idéal d'apprendre à être. Comme le dit le proverbe: il ne suffit pas de donner un poisson à celui qui a faim, il faut lui apprendre à pêcher.

Pour que l'information dans l'enseignement soit utile, elle doit être donnée pour être retenue, ce qui n'est pas toujours le cas. Il n'y a enseignement que si le renseignement est donné de telle manière qu'on n'ait plus besoin de le redonner.[11] Ici, nous entrons dans le domaine de la mémoire. (Voir l'appendice F sur la mémoire.) Reboul nous aide à comprendre la place de la mémoire. "Ce n'est pas la même mémoire qui permet de retenir une information, ou un savoir-faire, ou une compréhension. Et même au niveau de l'information, la mémoire peut prendre des formes très différentes. Notons au moins ses deux pôles extrêmes: d'une part, le "par coeur", qui est déjà une forme d'apprendre à, une acquisition d'habitude qui, par l'exercice, élimine

---

[10] Ibid, page 36.

[11] Ibid, page 37.

progressivement les erreurs; d'autre part, la méthode active, qui fait qu'on retient l'information dont on a vraiment besoin: comme l'enfant apprend les règles d'un jeu, le nom des champions qu'il admire, le pays des timbres qu'il collectionne, etc. La méthode du par coeur est fastidieuse et coûteuse; quant à la méthode active, elle est loin d'être toujours applicable; aucun besoin ne suffira à faire qu'un élève normal retienne la table de multiplication ou le vocabulaire d'une langue étrangère. En fait, tout enseignement est un compromis entre le pis-aller du par coeur et l'utopie de la méthode active."[12]

Un élément important de la mémoire dans l'enseignement est l'apprentissage des repères. "J'appelle repère toute information permettant d'assimiler un nombre indéfini d'informations. Le repère joue un rôle capital dans l'enseignement... Est repère toute information permettant de localiser une masse d'informations dans l'espace et le temps, de percevoir un élément dans un ensemble, en un mot de "s'y retrouver".[13] Apprendre n'est pas simplement enregistrer pour reproduire ou retenir par coeur; apprendre c'est assimiler. Quand l'enseignement fournit les points de repères, il facilite cette assimilation. Enseigner c'est, à chaque fois qu'on donne une information nouvelle, s'assurer que les élèves ont bien les repères permettant de l'intégrer, de l'assimiler. C'est dire que le rôle du maître

---

[12] Ibid, page 37.

[13] Ibid, page 38.

n'est pas tant d'informer ses élèves que de leur permettre dans la masse d'informations que leur fournit l'école (et la vie), de se repérer.[14]

En résumé, on peut dire qu'informer n'est pas enseigner, mais l'information est indispensable à l'enseignement. L'information dans l'enseignement doit être l'information qui est "épistémé"; et elle doit faciliter l'assimilation en donnant les points de repères.

2.2 Apprendre à (savoir faire). C'est l'apprentissage, l'acquisition d'un savoir-faire, c'est-à-dire d'une conduite utile au sujet ou à d'autres que lui, et qu'il peut reproduire à volonté si la situation s'y prête.[15] L'apprentissage se distingue de l'information parce qu'il implique l'activité du sujet et n'est possible que par elle. Le dressage d'un chien est cette sorte d'apprentissage. Sur le plan humain, il s'applique surtout au savoir-faire, une habileté qu'on peut répéter quand on veut. La pédagogie de Skinner est un apprentissage. C'est un enseignement dogmatique qui permet à l'élève de refaire ce qu'il a appris quand il veut et comme il veut.

Dans un enseignement actif et coopératif, l'essentiel dans l'"apprendre à" est que celui qui désire acquérir un savoir-faire

---

[14] Ibid, page 39.

[15] Ibid, page 41.

demande de lui-même cet apprentissage. Quand l'élève réussit à trouver sa propre méthode pour apprendre à, il est arrivé à <u>apprendre à apprendre</u>, ce qui est une habilité.

Dans l'église locale, cette sorte d'apprentissage est nécessaire et beaucoup d'occasions s'y prêtent: chercher des références bibliques, être placeur, diriger les chants, etc. L'avantage dans l'église est qu'il s'agit justement d'un enseignement actif parce que le sujet désire apprendre une telle habilité. La nature éducative de l'église ne permet même pas un apprentissage forcé.

La méthode pour l'"apprendre à" consiste à décomposer la tâche en actes simples qui s'exécutent séparément et qui s'enchaînent pour accomplir la totalité de la tâche. Cette tâche peut être répétée de la même manière, quand on veut. "Rappelons que dans tout apprentissage le critère le plus sûr du succès ou de l'échec est la volonté de celui qui apprend."[14]

Il y a des formes supérieures d'"apprendre à". Nous avons déjà parlé d'"apprendre à apprendre". Et nous arrivons encore à "apprendre à être". Par exemple, le tir à l'arc est un apprentissage. Mais cet apprentissage comprend aussi apprendre à se maîtriser. Par l'apprentissage du tir à l'arc, l'élève peut apprendre à être. Toutes les formes d'apprendre sont impliquées dans cette finalité d'apprendre à être.

---

[14] Ibid, page 73.

2.3 Apprendre tout court (le savoir pur ou savoir pourquoi).

L'étude est la recherche méthodique d'un savoir pur. C'est saisir les principes pour eux-mêmes. Etudier consiste à découvrir ou à constuire un système et à y insérer des faits nouveaux, quitte à les modifier pour mieux les comprendre. C'est ce que nous avons dans l'église en forme de théologie systématique. Cette théologie va de la forme la plus simple à des questions complexes telles que: Pourquoi la souffrance? Comment comprendre la souveraineté de Dieu et le choix de l'homme?

Comprendre est une des composantes nécessaires au savoir pourquoi. Comprendre implique la réversibilité, c'est-à-dire qu'on comprend si bien les principes qu'on peut les employer en partant aussi bien du début que de la fin. On comprend la logique ou les principes d'un sujet et on peut expliquer le "parce que...". Prenons comme exemple une machine. On peut savoir faire marcher une machine. Mais quand on la comprend, on peut la monter et la démonter.

Il y a des difficultés dans l'"apprendre à" (savoir-faire) et dans l'"apprendre" tout court (le savoir pur). Dans l'"apprendre à" les difficultés sont de l'ordre de la complexité. Un savoir-faire peut être plus ou moins complexe. Dans l'"apprendre" tout court, les difficultés viennent plutôt de l'abstraction. C'est souvent un travail dans les idées, les théories et les principes plutôt que dans la pratique.

C'est pourquoi aussi, dans ce domaine, la mémoire n'a pas la même nature ni la même fonction que dans les autres. Au niveau de l'information, la mémoire est la possibilité de reproduire le passé, aussi fidèlement que possible; elle est récit. Au niveau du savoir-faire, la mémoire est de l'ordre de l'habitude, et meilleure est l'habitude, moins le sujet est capable de l'analyser ou même de la décrire. Par exemple, quelqu'un qui tape à la machine depuis des années en a pris l'habitude, et il est probable que cette personne ne pourra plus dire où sont les différentes clés sur son instrument. Au niveau du savoir pur, il n'y a pas de mémoire au sens propre; car comprendre est un acte de la conscience, et du moment que celle-ci disparaît, il ne reste rien. Néanmoins, si le savoir pur est systématique, celui qui comprend le système a toujours la possiblité d'en retrouver les parties en partant du tout ou l'inverse; il en va de même certes pour le savoir-faire; on peut retrouver une mélodie à partir d'un de ses fragments; mais dans le savoir-faire, la faculté de "retrouver" est due à l'habitude; dans le savoir pur, elle provient du raisonnement.[17]

Par ailleurs, il faut indiquer que le savoir pur est une étude, cette étude étant, par essence, une communication verbale. Le savoir pur est un savoir qui se dit, qui s'énonce.
"... Comprendre un enseignement ne consiste pas à le répéter textuellement, mais à pouvoir l'expliquer et l'appliquer.

---

[17] Ibid, page 89.

L'expliquer, c'est-à-dire en rendre compte dans ses propres termes, à partir de son expérience à soi. L'appliquer, c'est-à-dire s'en servir pour résoudre des problèmes nouveaux, définir d'autres concepts, éclairer d'autres exemples. Enfin et surtout, l'enseignement compris est celui qui provoque l'élève à un dialogue avec lui-même, qui l'amène à réfléchir, c'est-à-dire à penser sa propre pensée."[18] Quelqu'un qui ne peut pas expliquer dans ses propres mots n'a vraiment pas compris ou appris. Il en est de même des vérités bibliques. Une personne qui dit qu'elle comprend mais qui ne peut pas mettre ses pensées en paroles ne comprend vraiment pas.

2.4 Le rôle du maître. Dans toutes ces définitions d'apprendre, qu'en est-il du maître? Enseigner, c'est communiquer un contenu transférable (souvent le bien culturel) et organisé.[19] Ce qu'il faut pour enseigner, c'est la compétence, c'est-à-dire savoir ce qu'on enseigne et comment l'enseigner.

Il faut faire attention à l'enseignement autoritaire car il peut produire l'esprit critique en le provoquant, mais il peut aussi amener une réaction, un dogmatisme opposé. D'après Reboul, enseigner ne veut jamais dire faire croire.[20] Cela dépend de ce qu'on veut dire par faire croire. Il y a un enseignement qui a comme but de faire croire mais qui permet à

---

[18] Ibid, pages 92, 93.

[19] Ibid, page 106.

[20] Ibid, page 117.

l'élève de questionner. Ce qui est vrai ne craint pas le questionnement. Mais il est important de redire qu'il faut faire attention au dogmatisme, même à l'endoctrinement. "Imposer le savoir est en effet le contraire de faire apprendre; imposer le savoir revient à détruire chez l'élève les conditions mêmes du savoir: le doute, l'esprit critique, l'honnêteté intellectuelle, la recherche des objections."[21]

"Notons que le dogmatisme peut être renforcé par des techniques d'enseignement très modernes, depuis l'audio-visuel jusqu'à l'enseignement assisté par ordinateur; ces méthodes facilitent l'appropriation des savoirs, non leur mise en question."[22] L'enseignement par objectifs risque de favoriser le dogmatisme par le risque d'enlever le choix de l'activité par l'élève. La finalité et le choix des méthodes sont très importants. Amener quelqu'un à la maturité en Jésus-Christ ne peut être forcé et doit permettre à la personne d'acquérir des convictions propres et personnelles. Ce n'est pas que le maître ne présente pas la vérité, mais il la présente de façon à amener le sujet à choisir intelligemment et à prendre position personnellement.

Un maître est quelqu'un qui enseigne ce qui n'est pas dans les livres. C'est donc quelqu'un qui connaît en lui-même ce

---

[21] Ibid, page 130.

[22] Ibid, page 130, 131.

qu'il enseigne, et son enseignement fait partie intégrante de sa vie. Dans les civilisations différentes de la nôtre, comme aux temps anciens et, actuellement, en Orient, le maître est celui qui donne un enseignement total; la sagesse qu'il dispense à ses disciples est plus qu'un savoir-faire ou un savoir pur, c'est un savoir-être.[23] Pour les croyants bibliques, Jésus-Christ en est l'exemple suprême. Le vrai maître est l'homme qui éduque en enseignant, qui communique le savoir-être.

2.5 Les pouvoirs du maître. Dans l'enseignement, le maître détient plusieurs pouvoirs et responsabilités. Le pouvoir enseignant n'a d'autre justification que d'être un service. La finalité de ce service est double: pour ses élèves et pour la société, ou dans notre cas pour le corps du Christ manifesté dans l'église locale. C'est ici où l'on rejoint les pensées de Bertrand et de Valois dans Les options en éducation. L'enseignement ne peut être isolé de la société, de la communauté. "En principe toute-puissante, l'éducation dépend du régime politique de la société qui la dispense."[24] L'enseignement est toujours, qu'on le veuille on non, un fait social.[25] Le maître doit toujours penser à l'individu mais aussi au contexte de l'église et à sa responsabilité envers la communauté.

---

[23] Ibid, page 125.

[24] Ibid, page 166.

[25] Ibid, page 136.

Parmi les pouvoirs de l'enseignant, il y a la discipline. Sans l'ordre, il n'existe ni liberté, ni justice, ni créativité. La classe devient une foule aveugle et se livre aux leaders de la classe. Sans discipline, il n'y a pas d'enseignement. Par discipline, nous comprenons le sens positif et le sens négatif. D'après Reboul, la punition, qui est une discipline qu'on peut appeler négative, n'est pas une aide à la discipline. Avec la punition, le maître ne fait que démontrer son manque de compétence. Il faut dire que cela dépend de ce qu'on entend par punition. Parfois, il est impossible de garder cet ordre si précieux sans la punition. Un seul élève peut empêcher toute une classe d'avancer. La cause n'en est pas toujours un manque de compétence du maître, mais la société même, et l'arrière-plan de l'élève. Mais il faut aussi dire que la punition n'est pas synonyme de discipline. Le sens positif de la discipline c'est que l'élève apprend la maîtrise de soi, le respect des autres. Le vrai but de la discipline devrait être le développement d'une discipline intérieure. Peu importe quelle matière il enseigne, le maître a la charge de l'inculquer à ses élèves.

Un deuxième pouvoir est la programmation. Cette programmation a une source sociale. La société a le droit d'exiger certaines choses de l'éducation. C'est une vérité qui est importante dans l'éducation chrétienne. Le maître devrait comprendre sa place dans la totalité du programme de l'église locale (Ptel). Ce programme est important parce qu'il permet la progression, parce qu'il permet d'assurer la présence des quatre

éléments d'un programme dans l'église locale, et parce qu'un bon programme donne un cadre dans lequel le maître peut programmer son propre enseignement. Le maître a certaines libertés, mais à l'intérieur du programme total de l'église locale. Le maître fait partie d'une équipe et, tout en comprenant sa place dans l'équipe, il doit établir son propre programme selon sa personnalité et les besoins particuliers de ses élèves. La responsabilité du maître, donc, comprend un choix. Son travail n'est pas d'exposer tout ce qu'il sait, mais de faire le tri et de choisir ce qu'il faut enseigner, comment et quand.

Un troisième pouvoir est l'évaluation. Faire une évaluation n'est pas facile. C'est beaucoup plus que mesurer. Evaluer, c'est vouloir chiffrer le non-quantifiable, c'est émettre un jugement de valeur en termes quantitatifs tout en restant dans le domaine de la subjectivité et de l'incertitude.[24] On peut distinguer deux sortes d'évaluation. Premièrement, il y a une évaluation qui est au service de la société; elle comprend les examens et les notes. Cette évaluation est utile mais difficile dans le cadre de l'église. Elle devient facilement l'examen de l'information acquise. Mais c'est une évaluation qui peut aller plus loin que des informations et qui peut servir à évaluer non seulement l'élève mais aussi le maître. Deuxièment, il existe une évaluation qui est au service de l'élève. Elle est formative et informative pour l'élève. C'est une évaluation qui permet à ce dernier de voir ses progrès et de constater ses besoins.

---

[24] Ibid, page 138.

2.6 La motivation. La motivation est aussi importante dans l'enseignement. La motivation, c'est en gros l'ensemble des facteurs qui déterminent le comportement du consommateur. Etre motivé, c'est comprendre l'enjeu de ce qu'on fait; c'est accepter bien des efforts, bien des épreuves, bien des risques, parce qu'on les perçoit comme autant de moyens d'atteindre le but qu'on s'est donné.[27] Etant donné la nature de l'église, la motivation doit être stimulée. Même s'il existe une motivation naturelle qui vient du coeur du croyant, il faut tenir compte des hauts et des bas. Le travail est bénévole. L'assistance n'est pas forcée. La persévérance n'est pas toujours facile. Donc, c'est ici que la motivation prend toute son importance.

Il existe plusieurs motivations: les motivations extrinsèques (venant de l'extérieur de l'élève) et les motivations intrinsèques (venant de l'intérieur). Les sept motivations extrinsèques sont: 1) le souci du métier; 2) la crainte du châtiment; 3) l'espoir d'une récompense; 4) l'émulation; 5) l'imitation; 6) l'identification au maître (elle se distingue du no 5 parce qu'elle porte sur la personne et non sur les actes); 7) l'intérêt vital (pour vivre ou survivre).[28] Ce sont des motivations qu'un enseignant peut employer dans l'église locale pour encourager l'"apprendre" dans tous les sens du terme.

---

[27] Ibid, pages 145, 146.

[28] Ibid, page 150.

Les sept motivations intrinsèques sont: 1) la curiosité; 2) la difficulté vaincue (la joie de la surmonter); 3) le besoin de grandir; 4) le plaisir ludique (du jeu); 5) l'intérêt pour la matière étudiée; 6) la joie de créer une oeuvre; 7) la coopération (le sentiment d'être utile). [29] Il est très important de remarquer que "tout l'art du pédagogue est d'amener l'élève des motivations extrinsèques aux intrinsèques, de l'intéressé à l'intéressant." [30] De la même manière qu'on cherche à enseigner la discipline pour que l'élève apprenne à se discipliner, on cherche à motiver pour que l'élève ait sa motivation intérieure, la motivation intrinsèque. C'est une motivation essentielle pour apprendre à apprendre et pour apprendre à être parce qu'apprendre, au sens où nous l'entendons, dépend de l'élève lui-même.

<u>En résumé, enseigner c'est choisir</u>: choisir ce qui mérite de l'être; choisir la communication; pourvoir des modèles; établir le rythme de l'enseignement; choisir les moyens et les fins; et mettre en place la discipline. Ces pouvoirs "visent à contester une certaine conception de l'enseignement, fort répandue de nos jours, qui le réduit à une "transmission des savoirs".[31] Définir ainsi l'enseignement, c'est s'interdire de le comprendre; c'est le ravaler à "l'inculcation de l'arbitraire

---

[29] Ibid, pages 151, 152.

[30] Ibid, page 152.

[31] Ibid, page 160.

culturel"[32], c'est en faire quelque chose d'analogue au dressage par lequel on apprend "le calcul" à un cheval de cirque!"[33] "Enseigner, c'est d'abord respecter en l'homme ce qui fait de lui un homme, c'est-à-dire autre chose qu'une machine à réflexes et à pulsions; c'est reconnaître en lui cette lumière qui fait de tous les hommes, du moment qu'ils pensent, "les condisciples d'un seul et même maître", c'est accepter enfin cette lumière comme étant en chaque homme son plus profond mystère, ce que personne, pas même lui, ne peut ni changer ni comprendre."[34] En termes bibliques, c'est se rendre compte que l'homme a été créé à l'image même de Dieu.[35] C'est voir l'homme avec sa capacité de penser, de choisir, de devenir.

2.7 La finalité. La finalité dans l'enseignement diffère selon la vue de la culture. Il y a le maintien de la culture (production industrielle, etc.) et l'anticulture (libération, spontanéité, créativité sans critères). C'est la pensée de Reboul qui rejoint Les options en éducation. L'éducation ne se fait jamais dans l'isolement mais dans un contexte culturel. L'idée de Reboul n'est pas le maintien de la culture comme telle, ni la création d'une anticulture, complètement contraire à ce qui existe. Comme nous le verrons dans Les options en éducation, la

---

[32] Ibid, page 52.

[33] Ibid, page 161.

[34] Ibid, page 179.

[35] Genèse 1.26,27, La Bible de Jérusalem.

finalité est la création d'une nouvelle société. Le problème n'est pas de remplacer "la culture" par l'inculture, celle de l'analphabète ou celle du spécialiste, mais par une autre culture, adaptée à nos besoins et à nos rêves."[36] "Comment définir une culture adaptée à notre époque? Je pense qu'elle respecte les caractères formels de la culture tels que je les ai définis ailleurs..., c'est-à-dire la disponibilité, l'assimilation, l'organisation et la transférabilité des savoirs, tout en délivrant la culture d'un contenu devenu inadéquat. Autrement dit, la compétence permet de définir la culture non pas comme une somme de savoirs consacrés..., mais comme une aptitude au jugement."[37]

L'église locale ne fait pas partie de la culture et n'est pas non plus une anticulture dans le sens où on l'entend habituellement. L'enseignement dans l'église locale est, au fond, l'enseignement d'une sous-culture, les valeurs et la finalité étant différentes de la culture. Mais il faut quand même respecter la culture dans laquelle elle existe. Il faut maintenir les absolus de la Bible tout en ayant la liberté de faire les applications selon la culture où l'on vit. Une des finalités de l éducation chrétienne est donc de vivre les absolus de la Bible dans la culture où elle se trouve. Il faut faire des programmes et des applications qui permettent à l'église locale

---

[36] Reboul, Olivier, Qu'est-ce qu'apprendre?, Presses Universitaires de France, Paris, 1980, page 11.

[37] Ibid, page 196.

de refléter la culture dans la mesure où il est possible de le faire et de garder en même temps les absolus et les vérités de la Parole de Dieu.

En ce qui concerne la finalité pour les individus, il faut chercher la compétence. "Je pose que la fin de l'enseignement est de donner, non pas des informations, ou même des savoir-faire, ou même des savoirs purs, mais une compétence."[56]

C'est la compétence qui permet de juger, de discerner. Nous revenons à notre définition de la maturité chrétienne dont une des qualités est la capacité de discerner. D'après Reboul, cette compétence peut varier d'une société à une autre sans dire que l'une a raison et que l'autre a tort. Chaque société a ses codes à elle qui la distinguent comme société. On devient compétent dans la société où l'on vit. Les codes d'une société ne sont pas dans le domaine de la vérité mais dans le domaine du juste. Ceci rejoint la pensée biblique qui permet de la liberté dans le programme et les applications selon la société dans laquelle on vit.

Le code de la société ne définit pas la compétence, mais seulement les limites dans lesquelles elle s'exerce. Dans l'application de la compétence, il y a de l'inconnu. La compétence implique l'aptitude à appliquer ces savoirs à des oeuvres inconnues. C'est l'invention, le transfert. Ce n'est

---

[56] Ibid, page 182.

pas le fait du hasard. La compétence implique que les performances qu'elle suscite soient cohérentes entre elles et adaptées à la situation.

La compétence est donc la possiblité, dans le respect des règles d'un code, de produire librement un nombre indéfini de performances imprévisibles, mais cohérentes entre elles et adaptées à la situation.[39] C'est une aptitude à juger qui comprend les savoirs et le savoir-faire, mais les dépasse par le fait même qu'elle les intègre. "Dans un enseignement qui veut dépasser le stade de l'information et ne pas tomber dans l'endoctrinement, l'élève doit "apprendre à apprendre", ce qui constitue la compétence la plus générale."[40] La compétence est ce qui permettrait à un croyant biblique de vivre dans la société en faisant face à toutes sortes de situations et de choisir (discerner) la manière d'agir ou de réagir dans ces situations tout en restant en accord avec ses convictions personnelles.

La compétence n'est pas synonyme de créativité, même si la compétence se traduit par un nombre illimité de performances imprévisibles. Par exemple, le juge ne crée pas les lois, mais il trouve comment les appliquer. Le critique d'art, ou l'expert, n'est pas un artiste ou un créateur. Il n'est pas question de créer mais d'appliquer. Quant au croyant, il ne crée pas non plus les vérités. Il les applique. Il y a la compétence

---

[39] Ibid, page 186.

[40] Ibid, page 190.

fondamentale qui est nécessaire pour devenir un homme à part entière. Il y a aussi la compétence spéciale qui équipe une personne pour un métier et pour les activités sociales. C'est la compétence à être qui fait de l'homme un adulte au sens plein du terme, un être responsable et autonome, capable, dans tous les domaines qui le concernent, de juger par lui-même. "La compétence à être, l'enseignement y prépare mais ne la crée pas. Toutes les informations, tous les savoir-faire, tous les savoirs purs qu'un enseignement permet d'acquérir sont autant d'occasions d'apprendre à être; il reste qu'être ne s'enseigne pas, que c'est à chacun de l'apprendre lui-même sa vie durant, jusqu'à l'heure de sa mort."[41] C'est avec cette pensée que l'enseignant en éducation chrétienne doit travailler. Son enseignement peut aider un individu dans son cheminement à être comme le Christ. Toutefois, le choix et les progrès viendront de l'élève même. C'est un cheminement qui dure toute la vie.

En résumé, pour apprendre que (des informations), il faut désapprendre quelque chose, que l'on remplacera par des informations vraies. Pour apprendre à (savoir faire), il faut rompre avec des habitudes qui sont devenues comme une seconde nature et développer de nouvelles habiletés. Pour apprendre tout court (savoir pur), il faut se défaire des pseudo-certitudes pour arriver au savoir-pur, à pouvoir expliquer le pourquoi. Pour apprendre à être, il faut apprendre à changer, à rompre avec

---

[41] Ibid, page 197.

le confort et le conformisme pour devenir enfin libre de devenir la personne que Dieu veut.

C'est ça, apprendre.

2.8 PRINCIPES QUI RESSORTENT POUR L'EVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT

1. Pour que l'"apprendre" soit enseignement, il faut que les élèves soient soumis à un enseignement et que le but soit atteint.

2. "Apprendre que" implique que les élèves apprennent les informations nécessaires d'une manière à ne pas avoir à les réapprendre.

3. "Apprendre que" dans l'enseignement exige une rupture avec des opinions personnelles pour arriver à la vérité.

4. Il faut qu'il y ait, de la part des élèves, développement de l'esprit critique et de questionnement.

5. La mémoire doit non seulement faire appel au "par coeur" mais aussi établir des points de répère.

6. Il devrait y avoir apprentissage des habiletés.

7. Les élèves devraient démontrer un désir d'apprendre des habiletés nécessaires.

8. Comme preuve de la compréhension, il y aura de la réversibilité de la part des élèves.

9. Comme preuve de la compréhension, l'élève démontrera la capacité de communiquer verbalement ses connaissances.

10. Le maître doit savoir ce qu'il enseigne et comment l'enseigner.

11. Il y a l'éducation, l'"apprendre à être", autant de la part du maître que de celle des élèves dans les situations vécues ensemble.

12. Il y a de l'ordre.

13. Le maître fait son propre programme à l'intérieur d'un plus grand encadrement donné par l'église.

14. Il y a évaluation non seulement pour donner une note mais aussi pour que l'élève sache où il en est personnellement.

15. La motivation devrait s'intérioriser dans la vie des élèves.

16. L'enseignement devrait être adapté à la culture.

17. L'enseignement vise la compétence, la capacité de discerner, de transférer, de bien vivre différentes situations dans sa culture.

18. Il y aura des changements dans les vies, ce qui démontrera l'"apprendre à être".

CHAPTRE III

Les options en éducation -- Bertrand et Valois

> *Local groups of Christians who are knit together by Christ's own love ought to experience the deepest, richest fellowship that is possible on earth. They have mutual care for each other, pray for one another, bear each other's burdens, exhort each other, even rebuke each other when needed.* LeBar[1]

Nous n'allons pas essayer, ici, de faire une synthèse du livre Les options en éducation. Il est plutôt complexe et ce n'est pas tout son contenu qui s'applique à ce travail. (Pour avoir une synthèse du livre, le lecteur peut se reporter à l'appendice B.)

Le but des auteurs est de placer l'éducation dans son contexte politico-social. Ils démontrent fort bien qu'une approche pédagogique ne se fait pas dans l'isolement, mais découle plutôt d'une vue sociale, globale du monde. Vial et Reboul nous donnent tous les deux cette même idée, même si ce n'est pas l'idée centrale de leurs ouvrages. Un enseignant peut ne pas être conscient de la portée de son enseignement, mais son approche pédagogique est reliée au monde dans lequel il vit. L'approche pédagogique va, soit maintenir le statu quo du

---

[1] Le Bar, Lois E., Focus on People in Church Education, Revell, Westwood, New Jersey, 1968, page 18.

contexte social, soit changer le statu quo à l'intérieur du contexte social présent, soit encore changer le contexte social.

L'église baptiste évangélique est une communauté tout à fait spéciale. Elle a son propre contexte social qu'il faut considérer dans l'éducation. C'est dans ce contexte que se fait l'éducation chrétienne. Après la famille, l'église devient le centre de la vie d'un croyant biblique. Donc, il est important de considérer la société dans laquelle l'éducation chrétienne se donne: l'église locale.

3.1 Le paradigme industriel. Trois paradigmes sociaux (sans compter le paradigme marxiste qui est ajouté à la fin du livre) sont présentés dans Les options en éducation. Le premier est le paradigme industriel dans lequel le Québec vit actuellement, c'est-à-dire la majorité des Québécois. Ce paradigme, pour lequel on donne comme exemple le paradigme rationnel de l'éducation avec l'approche mécaniste et l'approche techno-systémique, met l'accent sur la continuité de la société présente. L'éducation est axée sur la transmission d'un savoir. Ou, dans les termes de Vial (que nous verrons dans le prochain chapitre), il s'agit, la plupart du temps, d'un enseignement dogmatique. Pour Reboul, c'est donner le "savoir que" (l'information, apprendre que). Ajoutons qu'aucun des auteurs mentionnés (Reboul, Vial, Bertrand et Valois) n'accepte ce paradigme comme le type d'enseignement à viser.

Voici l'approche mécaniste comme dimension exemplaire du paradigme rationnel de l'éducation[2] (Comme base de leur présentation des approches pédagogiques, les auteurs précités emploient tous la communication, ce qui concorde avec la pensée de Vial et les liens qu'il fait entre le maître, l'objet et le sujet.):

Contenu de la communication: Centré sur les activités cognitives; transmission de connaissances et de valeurs pré-déterminées; savoir avoir.

Moyens de communication: Modèle de transformation unique dont les éléments ne varient pas et sont identiques d'une école à l'autre; modèle structuré selon les lois de l'organisation et de gestion industrielles, bureaucratisation et hiérarchisation des décisions; l'éducation se donne dans des organisations agréées à cette fin et contrôlées par l'Etat; l'administration et les services priment sur l'activité éducative.

Destinataire: L'étudiant se conforme au modèle unique de transformation, reçoit le message pré-déterminé et maîtrise ses émotions, son imagination, sa sensibilité, son affectivité.

Relations destinataire-milieu: L'étudiant se comporte selon un modèle conforme aux normes socio-culturelles acceptées par la majorité; évaluation du comportement par comparaison.

Relations destinataire-émetteur: L'étudiant est subordonné aux attentes et aux directives de l'enseignant.

Emetteur: L'instituteur assure la transmission des connaissances et des valeurs pré-déterminées; agent formel de socialisation de l'étudiant; responsable de l'évaluation de l'étudiant selon les normes socio-culturelles acceptées par la "majorité"; domine, motive, dirige les étudiants.

Milieu: Le milieu détermine le comportement acceptable de l'étudiant; le milieu domine l'étudiant.

---

[2] Bertrand, Yves, Valois, Paul, Les options en éducation, Gouvernement du Québec, 1982, page 79.

Plus tard, nous reprendrons ces sept éléments de communication pour comparer les approches dans les trois paradigmes discutés dans le présent travail.

3.2 Le paradigme humaniste. Le deuxième paradigme (socio-culturel existentiel et humaniste) est centré sur le "s'éduquant". La connaissance est subjective. Ce paradigme peut susciter des changements, mais seulement chez les individus faisant partie de la société actuelle. Le paradigme humaniste est employé pour l'éducation et prend comme exemple l'approche organique, qui est centrée sur la personne ou, dans le langage de Vial, sur le sujet, ce qui en fait un enseignement actif. Dans l'approche organique, il n'y a pas de place pour l'enseignement coopératif de Vial, ni pour tous les aspects d'"apprendre" que Reboul présente. Il manque surtout ce qui est présenté comme l'enseignement selon les codes d'une société quelconque, la culture.

Regardons une dimension exemplaire du paradigme humaniste de l'éducation: l'approche organique.[3]

Le contenu de la communication: Le "s'éduquant" détermine son propre contenu et contrôle ses activités d'apprentissage; l'apprentissage comme expérience active qui se passe dans la vie intérieure de l'étudiant; le progrès personnel en tant que développement total du "s'éduquant" (personne fonctionnant pleinement) est plus important que la somme des connaissances acquises; valorisation des comportements exploratoires; communication non directive.

---

[3] Ibid, page 106.

Moyens de communication: Importance accordée à la création d'un environnement incitatif et non coercitif favorisant le développement du "s'éduquant" et conforme à la dynamique d'interaction entre le sujet et l'objet; fonction secondaire attribuée aux facteurs extérieurs au "s'éduquant"; rôle effacé de l'administration.

Destinataire: Agent actif et premier de son apprentissage; apprend, par autodiscipline, à apprendre ce qui l'intéresse; participation du "s'éduquant" dans le choix des activités et des matériaux d'apprentissage et dans celui des collaborateurs; possession, en lui-même, de toutes les ressources nécessaires à une expérience d'apprentissage; capable d'initiative, d'autonomie, de décision personnelle, d'engagement actif dans le processus de sa formation; personne active et non réactive; participation aux décisions communes; libre, créateur, confiant dans son propre organisme.

Relations destinataire-milieu: Le milieu comme moyen pour faciliter le développement du "s'éduquant", l'apprentissage individuel, seul authentique et efficace.

Relations destinataire-émetteur: Direction de la communication: du "s'éduquant" à l'instituteur (facilitateur); coopération; subordination du facilitateur aux besoins du "s'éduquant".

Emetteur: Guide quant aux possibilités de l'environnement; facilitateur; appui dans les situations difficiles; coopère de l'extérieur à l'activité éducative; médiateur.

Milieu: Potentiel générateur de l'environnement scolaire; incitatif, non coercitif, secondaire par rapport aux ressources internes du "s'éduquant"; centration de l'environnement sur le "s'éduquant", l'administration favorise l'épanouissement de l'organisation scolaire, inspire et planifie, l'environnement suprascolaire est presque ou totalement ignoré.

3.3 Le paradigme de nouvelles communautés démocratiques. Le troisième paradigme socio-culturel est le paradigme des nouvelles communautés démocratiques et présente le paradigme inventif de l'éducation. L'approche est plutôt nouvelle et n'est donc pas explicite dans tous les domaines. Mais elle touche à la personne -- à toute la personne (holon), à la société, et peut aussi, à cause de sa nature même, inclure la matière enseignée et le

maître. Cette approche englobe tous les éléments de Vial: le maître, l'objet et le sujet. C'est un enseignement non limité à une seule approche, et qui peut bien contenir la créativité (l'invention) et le personnalisme de Vial. On peut également inclure tous les "apprendre" de Reboul, ce qui comprend la compétence. Les options en éducation met ces éléments dans leur contexte social.

Nous optons donc pour ce troisième paradigme, et ce pour plusieurs raisons. 1) Il porte sur toute la personne, ce qui est un enseignement très important. La transmission du savoir telle que présentée dans le paradigme industriel ne peut donner l'éducation vraiment biblique, qui est une éducation de toute la personne.

2) Le deuxième paradigme, le paradigme existentiel et humaniste, est subjectif et centré uniquement sur l'individu. Ce paradigme ne peut s'appliquer à un enseignement vraiment biblique parce qu'il y a un contenu biblique qu'il faut connaître. En plus, un enseignement centré uniquement sur la personne ne peut pas davantage donner un enseignement biblique, parce que l'éducation biblique comprend la vie en communauté.

3) Le troisième paradigme reconnaît la communauté et les relations personnelles à l'intérieur de la communauté comme importantes, voire vitales. L'éducation biblique comprend l'enseignement de l'église locale dans laquelle chaque individu

trouve sa place. L'individu reste, mais il fonctionne au rythme de toute la communauté.

4) Un des noms suggérés pour le troisième paradigme -- "nouvelles communautés démocratiques"-- exprime, à tout le moins, une partie de la pensée biblique. Une église baptiste évangélique est une communauté. C'est "un ensemble de croyances, de conceptions et de valeurs (dont les principes sont donnés dans la Bible) qui définissent et délimitent, pour un groupe social donné, son champ possible et sa pratique sociale et culturelle et qui par ailleurs assurent sa cohérence et sa relative unanimité".[4] C'est l'église locale qui est le champ social, la société, dans l'enseignement biblique. Cette communauté est aussi démocratique. C'est elle-même qui, au regard des absolus bibliques, décide de son orientation. Chaque membre est en interaction avec tous les autres membres, et il ne peut fonctionner seul. (Ce paradigme est aussi appelé le paradigme de la symbiosynergie: la symbiose rappelle l'union fondamentale et vitale de la personne et ses liens à la totalité de la création; la synergie indique le pouvoir cumulatif des initiatives de tous dans un ou des projets communautaires.[5])

Ce qui rend le paradigme différent des autres paradigmes, ce sont les normes employées pour le créer. Les croyants baptistes

---

[4] Appendice G, page 18.

[5] Bertrand, Yves et Paul Valois, Les options en éducation, Québec, Ministère de l'Education, 1982, page 111.

évangéliques acceptent la Bible comme seule autorité et norme de la vie. Ils ne peuvent accepter qu'il n'y ait pas d'absolus, ou que la source de la connaissance vienne d'en dehors de la connaissance du seul Dieu vrai et vivant. Il est à remarquer que le sujet ici traité n'est pas l'école comme telle, mais l'éducation biblique dans une église locale. Nous aimerions, sans paraître trop présomptueuse et sans violer la pensée des auteurs, prendre ce paradigme des nouvelles communautés démocratiques et son paradigme inventif de l'éducation et les définir en regard des absolus bibliques.

Les normes du paradigme des nouvelles sociétés démocratiques. Les auteurs donnent quatre dimensions du paradigme des nouvelles sociétés démocratiques pour en démontrer les caractéristiques. Elles se définissent comme suit.*

a) Dimension écologique:	la personne humaine a oublié qu'elle vit sur terre;
b) Dimension sociétale:	la personne humaine a oublié qu'elle vit avec d'autres personnes;
c) Dimension praxéologique:	la personne humaine a oublié que toute décision ou action individuelle comporte des conséquences pour les autres personnes, la société et l'environnement biophysique;
d) Dimension cosmique:	la personne humaine n'a pas encore découvert qu'elle vit un processus d'hominisation.

---

* Ibid, page 112.

Tout en respectant la pensée des auteurs, changeons légèrement ces quatre dimensions pour les mettre dans le cadre de la Bible.

a) Dimension éternelle:	le croyant[7] ne doit pas oublier qu'il vit pour les valeurs éternelles, ce qui comprend une nouvelle création des cieux et de la terre;
b) Dimension sociétale:	le croyant ne doit pas oublier qu'il vit avec et pour d'autres personnes;
c) Dimension praxéologique:	le croyant ne doit pas oublier que toute décision ou action individuelle comporte des conséquences pour les autres personnes et l'Eglise en général;
d) Dimension divine:	le croyant ne doit cesser de grandir dans la ressemblance de son Sauveur Jésus-Christ.

L'approche pédagogique de ce paradigme est le paradigme inventif. "Le paradigme inventif de l'éducation peut être considéré encore comme essentiellement un modèle logique et théorique, puisque peu d'applications en ont été faites. Sa marginalité lui conserve cette dimension utopique qui semble le caractériser à présent. Pour bien comprendre l'essence de ce paradigme, rappelons-nous qu'il s'oppose au paradigne rationnel,

---

[7] Le croyant est défini comme une personne qui s'est vue comme Dieu la voit, un pécheur, et a accepté comme seule source de salut le sacrifice de Jésus-Christ sur la croix. La mort du Christ a payé le plein prix du salut du croyant. Du moment où l'on croit, on devient membre de l'Eglise universelle. Par choix, en obéissance à la Bible, la Parole de Dieu, on devient membre aussi d'une assemblée locale de croyants appelée une église.

au paradigme humaniste et au paradigme de la pédagogie institutionnelle (marxiste), par son désir de les "dépasser".*

Ce "dépassement" nous permet de résoudre des problèmes personnels et interpersonnels. En ce qui concerne l'éducation biblique, il faut se rappeler que l'axe des valeurs passe de cette terre et de ses macroproblèmes à la vie éternelle; d'une vision strictement humaine à une vision qui comprend Dieu comme une personne réelle et active. Ceci ne veut pas dire qu'un croyant biblique ne s'intéresse pas aux macroproblèmes du présent, mais plutôt qu'il en a une autre perspective.

Le paradigme inventif de l'éducation. Quand nous arrivons au paradigme inventif de l'éducation proposé pour les nouvelles communautés démocratiques, il n'y a pas grand changement. Nous nous sommes inspirée de Vial pour déterminer la dimension normative du paradigme inventif de l'éducation dans le cadre de l'église locale.*

Fonction générale: Développer chez les personnes-communautés leur capacité d'invention sociale dans le cadre de l'autorité biblique et de l'église locale; découvrir la signification et les implications des intentions ou projets et inventer les situations futures et les modes d'intervention capables de les actualiser.

Fonction épistémologique: Promouvoir le mode symbiotique des buts de la connaissance qui postule l'union de l'observateur (l'élève) et de l'observé (le maître) et l'identité des forces présentes chez l'un et l'autre, que l'élève peut aider le maître à apprendre à être et à grandir dans la compétence aussi bien que

---

* Bertrand, Yves et Paul Valois, Les options en éducation, Ministère de l'Education, 1982, page 121.

* Ibid, page 123.

vice versa (Le maître se considère toujours en apprentissage des connaissances (le savoir), mais comme rendu plus loin que l'élève dans la matière qu'il enseigne. Ceci peut ressembler à la pensée qu'a Reboul sur le maître dans les pays orientaux, où le maître enseigne une manière de vivre.); développer un discernement dans les situations de la vie de la personne et dans les églises; valoriser le savoir se situer et le savoir devenir; faire saisir qu'aucune partie ne peut être définie et ne peut avoir de sens si ce n'est par référence au tout.

Fonction culturelle: Promouvoir comme modèle de la créativité la symbiosynergie de l'hétérogénéité, c'est-à-dire reconnaître la complémentarité des différences dans l'union fondamentale et vitale de la personne et de la totalité des croyants et dans le pouvoir cumulatif des iniatiatives de tous dans les projets communautaires; présenter comme image de la personne, celle de la personne totale, celle du holon, c'est-à-dire la personne unique et en même temps totalité, unie aux autres.

Fonction politique: Proposer comme modèle de prise de décision un mutualisme non hiérarchique où toutes les personnes acceptent la Bible comme autorité et le Christ comme le Chef suprême de l'Eglise.

Fonction économico-sociale: Amener les personnes à s'engager dans tous les aspects du fonctionnement de l'église et à y promouvoir les conditions pour que d'autres s'y engagent également; resituer le développement des personnes dans celui des communautés (églises) et celui des communautés dans le développement des personnes.

Fonction principale: Contribuer à la symbiosynergie de l'hétérogénéité des personnes et des églises, c'est-à-dire à la reconnaissance de la complémentarité des différences dans l'union des personnes dans l'église et dans le pouvoir cumulatif des initiatives de tous; contribuer ainsi à des communautés comme définies dans la Bible.

Accepter le paradigme des nouvelles communautés démocratiques avec le paradigme inventif de l'éducation nous pousse à de nouvelles idées, à la créativité, au développement de la personne aussi bien que de la société qu'est l'église. Il ne s'agit plus de choisir un ou deux modèles d'enseignement mais d'en prendre plusieurs et d'en créer d'autres.

Le livre de Vial cite comme exemple du paradigme des nouvelles communautés démocratiques une pédagogie sociale d'autodéveloppement progressif, que Jacques Grand'Maison propose dans son ouvrage Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation. Nous aimons cette approche parce qu'elle est multidimensionnelle et intégrale, ce qui comprend les aspects psychologiques, sociaux, culturels, économiques et politiques. Et, nous ajoutons, spirituels. L'autodéveloppement englobera aussi le "développement mutuel" pour arriver aux principes de progrès personnel et d'aide aux autres à progresser. Nous pouvons peut-être appeler cette approche la pédagogie du "développement personnel et mutuel". Nous répétons que notre contexte n'est pas l'école mais l'église baptiste évangélique. Même pour Grand'Maison, la pédagogie d'autodéveloppement comprend "une pédagogie qui traverse de tout en tout les processus scolaires pour leur apporter une cohérence neuve. La pédagogie d'autodéveloppement est sociale parce que, tout en concernant l'école, elle concerne également toutes les autres institutions et l'ensemble de la société..."[10] L'enseignement donné dans l'église doit aussi être en rapport avec toutes les activités des croyants, y compris les activités en dehors de l'église proprement dite.

---

[10] Ibid, page 126.

3.4 L'approche pédagogique du développement personnel et mutuel. Pour développer une approche de la pédagogie pour chaque paradigme, les auteurs ont choisi de prendre les éléments de la communication comme points de repère. Regardons ensemble ce que devient, dans cette dimension exemplaire, l'approche pédagogique que nous pouvons appeler "développement personnel et mutuel".

Contenu de la communication: Acquisition d'un savoir dire-penser-partager-faire et vivre basé sur un savoir de la Bible (qui est donné par les intervenants, et aussi par les participants), et qui résulte dans un vécu exprimé, partagé, interprété et transformé. Un savoir-faire pour maintenir une relation personnelle avec le Dieu vivant, pour comprendre les fonctionnements de la communauté qui est l'église, ses relations interpersonnelles, et ses liens avec le monde; un savoir penser pour évaluer les choix selon les critères bibliques et être capable de penser (discerner) soi-même et pour assurer la volonté de vaincre un style de société qui aliène; un savoir-vivre ensemble pour créer des "nous", communautés de personnes solidaires (égales), et pour renouveler sans cesse les rapports dialectiques entre les libertés et les nécessités pour tous; un savoir-partager pour développer la gratuité, la collaboration, le sentiment d'appartenance; un savoir-dire pour s'exprimer et communiquer.

Comment ce contenu se compare-t-il avec le contenu de l'approche mécaniste du paradigme industriel (le paradigme d'éducation rationnel) et le contenu de l'approche organique du paradigme existentiel (la paradigme d'éducation humaniste)? Premièrement, il y a un savoir à transmettre: la Bible, la Parole de Dieu. Mais il y a beaucoup plus que la transmission d'un savoir. Il faut appliquer et s'appliquer ce savoir à tout l'être et à tous les domaines de la vie. La transmission du savoir proprement dit, tel qu'il est défini dans l'approche mécaniste, n'est qu'une petite partie de l'enseignement complet. Deuxièment, ce savoir ne peut être subjectif dans son origine

comme dans l'approche organique. Le contenu de base vient de Dieu dans la Bible. L'élève doit acquérir des connaissances bibliques d'une manière logique et suivie. Mais ce savoir est subjectif dans son application pendant l'activité d'apprentissage et dans le vécu de l'élève. Ces connaissances doivent s'intérioriser et toucher à toute la vie de l'élève. Dans l'application de ses connaissances à sa vie personnelle, l'élève prend la responsabilité de son développement comme être total, mais il prend aussi la responsabilité du développement du groupe, de l'église locale. Le contenu dans l'approche du développement mutuel et personnel est la vie. Le contenu, c'est la vie.

Moyens de communication: Organisation de la communication sur la base d'un consensus autour d'une seule et même orientation pédagogique (développement personnel et mutuel) axée sur la connaissance pratique de la Bible; création de structures courtes, légères et souples pour favoriser le dynamisme de l'assemblée (l'église locale); auto-contrôlé par les participants étant conscients de leur milieu et de leur besoins; élaboration ensemble de savoirs vivre-penser-dire-agir et partager à l'intérieur du cadre biblique, ce qui forme une conscience historique et des cartes de relations pour le repérage du "nous"; constitution d'équipes transhiérarchiques, transfonctionnelles et transdisciplinaires pour la formulation des modules d'éducation, qui permet la démarche démocratique d'autodéveloppement à l'intérieur du groupe.

Ces moyens de communication diffèrent de l'approche mécaniste de plusieurs manières. D'abord, ce ne sont pas des directives données humainement de l'extérieur. C'est le groupe même qui détermine les moyens selon ses besoins actuels. Il peut y avoir de vastes différences entres les églises locales dans ce domaine. Aussi, l'activité éducative est plus importante que l'administration ou le programme. Quoique ces éléments soient là

et qu'ils permettent une structure pour l'éducation, le point important est ce qui se passe dans la vie des individus et dans le groupe. C'est ici où l'on rejoint l'approche organique. Il faut favoriser le développement de la personne et chercher à créer un environnement propice à cet égard. Mais il faut de nouveau rejeter l'idée que l'individu seul est important. Il est important comme individu, soit, mais aussi comme membre du groupe. Il faut structurer l'éducation, donc l'administration devient importante dans une certaine mesure, pour le bien du groupe entier. Comme le dit Reboul, l'échec est permis. Non seulement parce qu'à l'école il est une simulation de la vie réelle, mais parce que l'échec, même sur le plan de l'administration, peut devenir un moyen de croissance au niveau de l'individu et au niveau du groupe.

Destinataires: Tous les membres de l'église locale sont des participants qui prennent en main leur autodéveloppement tout en s'aidant les uns les autres, et grandissant ensemble dans les savoirs vivre-penser-dire-partager et agir en mettant en pratique les actions basées sur les principes bibliques dans la vie quotidienne. Un destinataire peut être en même temps intervenant et participant.

Dans notre approche du développement mutuel et individuel, le destinataire est important à la fois comme individu et comme membre du groupe. Les individus avancent et font avancer le groupe. Le groupe avance et fait avancer les individus. C'est l'équilibre entre les deux qu'il faut maintenir. L'approche humaniste où l'important est l'individu, les désirs et les intérêts de ce dernier ne peuvent pas primer sur le groupe, même

si ces désirs et ces intérêts sont considérés dans les décisions du groupe. L'approche mécaniste manque le but complètement parce qu'elle n'implique pas toute la personne et qu'elle cherche même à "effacer" ce qui est la personne, mise à part sa capacité d'apprendre le savoir.

Relations destinataire-milieu: Réinsertion des actes humains, tels que prévus par Dieu: vivre, penser, dire, partager et agir ensemble, dans la vie de tous les jours: insistance sur les relations horizontales (avec les autres) et verticales (avec Dieu); production par des participants d'un savoir situé; partage des responsabilités éducationnelles par les participants, qui peuvent en même temps être ou devenir des intervenants.

Dans ces relations avec le milieu, l'élève ne devrait pas chercher à se comparer avec les autres, mais avec le modèle et les directives donnés dans la Bible. Il n'y a ni concurrence ni complaisance. L'élève ne voit pas le milieu comme étant uniquement à son service, pour l'éduquer lui seulement: le milieu est au service de tous. L'individu est servi et sert. Les membres du groupe avancent ensemble.

Relations destinataire-émetteur: Relation d'identité entre les destinataires et l'émetteur; réflexion active par les participants et les intervenants sur leur expérience de vie; toute la vie est une école.

Les relations maître-élève sont très importantes. Ce n'est pas une question de subordination de l'élève au maître (approche mécaniste). Il ne s'agit pas non plus d'une subordination du maître aux désirs de l'élève (approche organique). Le maître et l'élève sont sur le même chemin, celui de la croissance spirituelle (pour devenir conforme à la vie de Jésus-Christ).

L'individu est en même temps maître et élève. Mais le maître est rendu plus loin dans le chemin et peut donc partager, enseigner à l'élève les connaissances à la fois théoriques (savoir) et pratiques (application à la vie). A cause du vécu et de l'expérience du maître, l'élève témoigne du respect au maître. A cause de l'importance de son enseignement pratique dans la vie de l'élève, le maître aussi témoigne du respect à l'élève. Le respect et la soumission sont mutuels.

Emetteur: Les intervenants et les participants travaillent ensemble à recomposer un réseau de communication.

Le maître n'est pas à l'extérieur des activités d'apprentissage (approche organique). Il n'est pas non plus celui qui domine, quoiqu'il puisse motiver et indiquer la direction. Il est maître parce que le groupe l'a établi maître. Il devient responsable du groupe ou d'un petit groupe à l'intérieur du groupe total. Il peut transmettre un savoir comme une étape de l'apprentissage mais il travaille étroitement avec le groupe dans la manière de communiquer ce savoir et il partage avec le groupe la responsabilité de l'application à la vie de ce savoir.

Milieu: Lieux quotidiens avec l'assemblée comme point de repère; l'assemblée comme définisseur de l'éducation biblique, d'un projet local; caractère éducatif de l'église et de son contexte social, des rapports administratifs, professionnels, des relations avec le milieu éloigné et d'autres organisations; la vie comme anticipation d'une société à venir, plus juste, plus dynamique et plus fraternelle, sous le gouvernement direct de Jésus-Christ.

L'église locale ne domine ni l'élève ni le maître (approche mécaniste). L'église locale n'ignore ni les ressources internes de l'élève ni l'environnement à l'extérieur de l'église (approche organique). L'église locale est un lieu d'appartenance, d'acceptation, d'encouragement, de partage, de soutien. C'est l'église locale, en tant que groupe, qui assure l'éducation des individus. Cette une éducation permet aux individus de vivre à l'extérieur de l'église les principes de vie appris dans l'église. L'église cherche à grandir en tant que groupe, pour devenir une société (miniatutre) semblable à ce que sera le monde sous le gouvernement direct de Jésus-Christ, avec tout ce que cela implique de justice et d'amour.

Donc, nous arrivons à une approche du paradigme socio-culturel des nouvelles communautés démocratiques et de son paradigme inventif de l'éducation.

3.5 PRINCIPES QUI RESSORTENT POUR L'EVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT

1) Le contenu est plus que le savoir. Il doit toucher le savoir, le savoir-dire, le savoir-penser, le savoir-partager, le savoir-faire et le savoir-vivre.

2) Le contenu doit donner des résultats dans le vécu des personnes et doit transformer la vie.

3) Le contenu doit apprendre aux personnes à maintenir de bonnes relations avec Dieu et avec les autres.

4) Les modules d'enseignement devraient être courts et maniables.

5) Les membres du groupe devraient avoir des occasions de travailler ensemble dans le choix des modules, de leur contenu et de la communication de ce contenu. Cela ne pourra pas se faire pour tout enseignement parce qu'il y a quand même un contenu à donner.

6) Les programmes devraient répondre aux besoins des personnes. Un programme ne devrait pas non plus être simplement une copie d'un programme utilisé ailleurs. Le programme et les structures devraient être souples pour répondre aux besoins du groupe.

7) Tous les membres du groupe devraient avoir un sentiment d'appartenance et s'engager dans la planification et dans l'application des programmes.

8) Les programmes devraient être évalués en regard de ce qui arrive aux personnes qui y sont engagées, et non de la réussite de ces programmes.

9) Le groupe entier devrait avancer dans le savoir, le savoir-dire, le savoir-penser, le savoir-partager, le savoir-faire et le savoir- vivre, et non seulement une ou deux personnes du groupe.

10) Les membres du groupe devraient chercher à s'entr'aider, à

vivre les uns pour les autres. Il ne devrait pas y avoir d'esprit de compétition.

11) Le maître devrait être ouvert et partager sa vie avec le groupe. Il devrait accepter les interventions des élèves comme importantes et comme faisant partie de l'enseignement.

12) Le maître fait partie du groupe et partage les responsabilités de la transformation des vies, y compris la sienne.

13) Il devrait y avoir un respect mutuel parmi tous les membres du groupe ainsi qu'une franchise dans l'amour.

14) Les membres du groupe devraient trouver de l'encouragement, du soutien, de l'appartenance dans l'église et ce, pour leur permettre de faire face aux problèmes de la vie en dehors de l'église.

CHAPITRE IV

Histoire et actualité des méthodes pédagogiques -- Vial

> *A Christian teacher should always remember that whereas the message is authoritative truth, the method does not have to be totalitarian and dictatorial.* Gangel[1]

Dans son livre "Histoire et actualité des méthodes pédagogiques", Jean Vial donne l'historique des méthodes d'enseignement et traite de leur développement. Les méthodes y sont divisées en trois groupes: dogmatique, active et coopérative. Après en avoir présenté l'historique, il souligne les forces et les faiblesses de chacun des groupes. Aussi, nous allons examiner de près ces trois groupes et tâcher d'en retirer des principes qui pourront servir de critères pour analyser l'enseignement dans les églises baptistes évangéliques.

Pour en parler de façon intelligente, il faut définir ce qu'est une méthode. "Nous entendrons par méthodes pédagogiques les théories et pratiques cohérentes qui permettent l'assimilation de connaissances ou de notions, l'apprentissage de

---

[1] Gangel, Kenneth O., Building Leaders For Church Education, Moody Press, Chicago, 1981, page 36.

gestes ou d'habitudes, la formation de l'esprit."[2] Voici la définition qu'en donne Vial.

Les méthodes ont deux traits qui les caractérisent: premièrement, la cohérence entre l'idée fondamentale que l'on se fait du travail pédagogique et les activités orientées, organisées par cette idée; et, deuxièmement, l'efficacité d'atteindre l'objectif.[3] Premier trait caractéristique: nous observons le lien qui unit la méthodologie et la philosophie. Ce même lien unit aussi les pensées de Vial et celles d'Olivier Reboul (Qu'est-ce qu'apprendre?). Comme nous l'avons constaté, il faut avoir une philosophie solide en éducation chrétienne, et de cette philosophie découle notre méthodologie.

Le deuxième trait caractéristique se rapporte à l'objectif de l'enseignement. Nous remarquons que la méthodologie et la sociologie (c'est-à-dire la façon de voir la société) s'unissent soit pour changer la société, soit pour la maintenir telle quelle. Le type de société que nous recherchons nous dirige, directement ou indirectement, dans notre choix des objectifs et de la méthodologie. C'est en ce sens que les pensées de Vial rejoignent celles d'Yves Bertrand et de Paul Valois (Les options en éducation). L'église locale étant une communauté, l'étude sociologique est aussi nécessaire à l'éducation chrétienne. La philosophie et la sociologie jouent un rôle important dans le

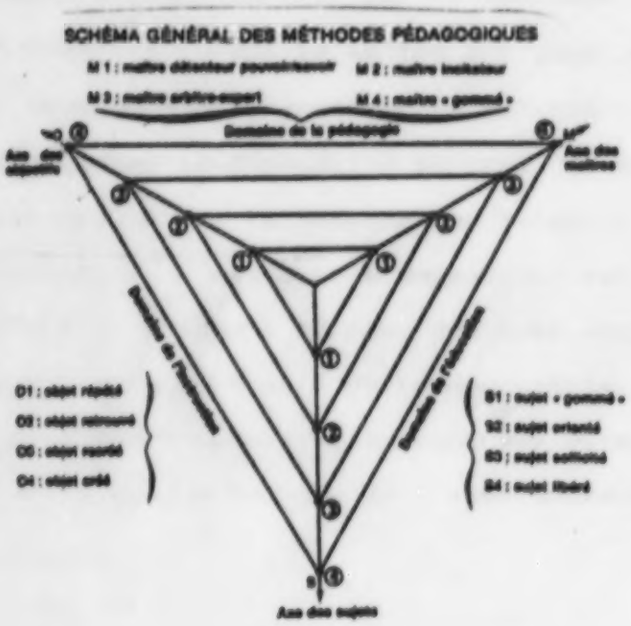
---

[2] Vial, Jean, Histoire et actualité des méthodes pédagogiques, Les Editions ESF, Paris, 1982. p. 11.

[3] Ibid, page 11.

choix des méthodes d'enseignement, y compris l'enseignement biblique.

Les méthodes d'enseignement se définissent par la relation entre le maître, l'objet (les objectifs, le contenu) et le sujet (l'élève). Les rôles ne sont pas toujours aussi bien définis dans une église locale. Une personne peut être à la fois maître et élève. Tout le monde partage les objectifs et cherche à mieux connaître la Bible. Mais l'étude de la relation du maître, de l'objet et du contenu nous aidera à avoir des pensées plus nettes sur la méthodologie de l'enseignement dans l'église locale.



---

* Ibid, page 15.

Plus l'enseignement est axé sur le maftre ou sur l'objet, plus il est dogmatique. Quand l'enseignement est axé vers le sujet, il devient actif ou coopératif. Il y a dans l'application de cette définition beaucoup de nuances, de degrés.

> "Quel que soit l'objet -- il vaudrait mieux dire l'objectif -- la méthode se réfère alors au sens du cheminement accompli, à la nature réciproque de l'élément de départ et de l'élément d'arrivée, à la part respective (ou inversée) que le maftre et l'élève prennent dans le travail pédagogique."[♥]

4.1 La méthode dogmatique. On appelle aussi dogmatique la méthode traditionnelle. Dans son plus fort, la méthode dogmatique semble se caractériser par ce que nous avons appelé le "magistrocentrisme". [♠] C'est le maftre qui joue le rôle important. L'enseignement dogmatique se caractérise par une forme de la catéchèse, la discipline stricte, le silence de l'enfant. Au fond, c'est la méthode par laquelle on passe le maximum d'information. "La méthode dogmatique est abstraite, déductive, allant de l'idée à l'idée, éventuellement de l'idée aux faits."[♦] C'est le contraire de la découverte, de l'expérience où l'élève va des faits concrets et actuels aux idées. Les orientations de base de l'enseignement dogmatique

---

[♥] Ibid, page 19.

[♠] Ibid, page 29.

[♦] Ibid, page 39.

sont: "la morcellisation, l'organisation, la progression."[8] Le savoir est divisé en petites parcelles, donné dans un ordre précis pour amener l'élève progressivement à la connaissance désirée. L'enfant n'est pas considéré comme aussi important que le savoir. Il faut donner le minimum indispensable du savoir, de la manière la plus efficace. C'est un enseignement mécanique, du par coeur, de la répétition. (Voir la section sur la mémoire de l'appendice F.) Dans la méthode dogmatique, "la mémoire est la mère de toutes les acquisitions."[9] "Un enseignement aussi mnémonique ne peut qu'entraîner une véritable mécanisation du travail scolaire, formalisme et artificialité, verbalisme et rationalisation."[10] Il en résulte une uniformisation des signes les plus extérieurs. (C'est la sorte d'enseignement des pharisiens au temps de Jésus. Voir appendice G.)

L'aspect mnémonique et mécanisé de la méthode dogmatique n'engage "que la partie la plus superficielle de la personne de l'éduqué".[11] Ce n'est pas une question d'apprendre à penser et d'apprendre à être. "La préparation à l'examen remplace la

---

[8] Ibid, page 42.

[9] Ibid, page 50.

[10] Ibid, page 53.

[11] Ibid, page 58.

préparation à l'existence."[12] On considère l'intelligence de l'élève sans penser à sa personnalité ou à sa sociabilité.

> "Or une enquête pour la formation du personnel d'une firme américaine a estimé que les élèves retiennent 16% de ce qu'ils lisent, 20% de ce qu'ils voient et 30% de ce que l'on dit. Pour accroître ce taux si faible, il faudrait de surcroît que l'enseignant dise et montre (50%); dise, montre et interroge (70%); mieux encore: dise, montre, interroge et fasse mettre en pratique. Mais là, la méthode dogmatique est dépassée."[13]

C'est quand même une méthode qui convient à certains apprentissages, comme le dit Reboul, et qui convient aussi à certains élèves: un enfant qui a besoin de sécurité, aux plus jeunes. Mais elle met en relief les "forts" du système -- ceux qui ont une bonne mémoire, qui apprennent facilement par coeur et qui peuvent réussir facilement des examens.

Il y a du dogmatique "rénové" mais qui ne change pas le maître et l'objet par rapport au sujet.[14] Reboul nous met en garde contre le même danger quand il parle de l'emploi des aides visuelles, etc., qui ne sont qu'une autre façon de transmettre un savoir. Vial dit aussi que ce dogmatisme "rénové" rend simplement plus efficaces les manières de donner le savoir. Ces améliorations incluent l'enseignement gradué, l'emploi des images, l'enseignement "concret" (les métiers), les accessoires

---

[12] Ibid, page 61.

[13] Ibid, page 69.

[14] Ibid, page 72.

audio-visuels, l'enseignement programmé et les livres. (A propos des livres, Vial dit en citant Alain: "Le livre est un univers fermé; trop près des yeux, la pensée se fait une prison et le corps souffre." On rejoint la pensée de Reboul quand il dit que le maître ne donne pas ce qui est dans les livres.) Même la méthode socratique ne permet pas l'activité de l'éduqué, parce que l'enseignant l'amène où il veut par ses questions, transmet le savoir qu'il veut.

Les psychologues et les pédagogues ont fait des efforts pour rendre l'enseignement dogmatique plus efficace, et surtout plus intéressant, en faisant appel à l'affectivité et à l'activité de l'enfant. "Avec l'affectivité, tout est possible, d'abord dans la famille, ensuite à l'école. C'est avant la lettre, la pédagogie de l'intérêt, de la motivation." [13]

> Nous sommes au seuil de cette pédagogie de plaisir que Fénelon avait imaginé pour son illustre et difficile élève: "Remarquez, disait-il, le grand défaut des éducateurs ordinaires; on met tout le plaisir d'un côté, tout l'ennui de l'autre, dans l'étude (...) [La Sagesse] prépare le plaisir par le travail et elle délasse du travail par le plaisir".[14]

Mais même un enseignement intéressant reste un enseignement dogmatique s'il ne dépasse pas la transmission des savoirs.

Il y a eu aussi des efforts pour engager non seulement l'attention et la mémoire mais aussi la réflexion. Nous trouvons

---

[13] Ibid, page 100.

[14] Ibid, page 101.

la méthode expositive (un certain savoir par un exposé pertinent suivi de questions de l'auditoire, questions qui appellent et demandent des réponses de l'expert); la méthode démonstrative (qui requiert la répétition de l'acte expliqué et montré par l'élève jusqu'à la réussite); la méthode contestative (il s'agit de mettre en question une idée même établie, voire de mettre en cause un personnage même illustre -- un duel oratoire); l'enseignement rationnel qui entend former l'enfant plus que l'instruire (qui agit sur l'ensemble de ses facultés). Mais on n'est pas sorti de l'enseignement dogmatique. On reste au niveau du savoir et on n'engage pas toute la personne de l'élève dans l'apprentissage.

Il y a peut-être une raison primordiale pour la continuité de l'enseignement dogmatique: ce serait les enseignants eux-mêmes. Un facteur important dans leur formation est la reproduction, non seulement des mêmes connaissances, mais de la même manière d'enseigner que leurs professeurs. Les enseignants enseignent de la même manière qu'ils ont été enseignés, c.-à-d qu'ils emploient la même méthodologie. "Sans doute la routine est-elle un fait général, mais qui marque fortement les enseignants: ils sont portés à reproduire dans la forme où ils l'ont vécu l'enseignement qu'ils tiennent des maîtres qu'ils ont eus..."[17]

---

[17] Ibid, page 105.

Malheureusement, c'est l'enseignement dogmatique qui marque l'éducation dans les églises locales. Le désir de passer autant d'information que possible, d'évaluer les élèves au nombre de versets bibliques pouvant être récités, de penser qu'on n'a pas enseigné si on n'a pas donné tout son contenu sont des traits caractéristiques de l'enseignement dans les églises. C'est de la tradition. On enseigne comme on a été enseigné. Si on a "prêché" ou "sermonné" pendant 30 minutes, on pense avoir accompli sa tâche.

4.2 La méthode active. Nous arrivons maintenant à la méthode dite active. "Nous dirons qu'il y a méthode "active" chaque fois que l'éduqué, singulièrement considéré, est l'agent volontaire, actif et conscient de sa propre éducation" [18] L'éduqué est l'élément dominant, déterminant; il est le centre et la finalité. Il s'agit de former l'éduqué plutôt que de l'instruire.

Dans l'enseignement actif à l'école élémentaire, l'activité s'exerce surtout au contact du réel, du concret, que l'enfant observe, manipule, joue, recrée. Chez l'adulte, la théorie engendre la pratique. L'enseignement actif permet beaucoup de liberté tout en respectant la sécurité personnelle et la vie en commun. L'acte pédagogique part des besoins des élèves et de leurs intérêts. C'est un enseignement beaucoup plus personnel, humain.

---

[18] Ibid, page 110.

Ce type d'enseignement est aussi moins superficiel, en ce qu'il touche toute la personne. "Sans aucun doute, parce qu'elle est inductive, la méthode intuitive (active) s'oppose à la méthode dogmatique... elle excite la pensée... elle engage surtout le sujet."[19] La méthode active ne vise pas à ajouter des connaissances, mais plutôt à accroître l'autonomie de la personne. Elle cherche à créer et à augmenter la sensibilité, la sûreté du jugement, l'épanouissement, la conscience et le sens des responsabilités.

La méthode active prend en considération l'évolution de l'enfant et le stade de son pouvoir de pensée. Ce n'est plus une question d'empiler connaissances sur connaissances. Il faut considérer l'enfant et ses capacités aux différents âges.

Nous aimerions faire état d'un facteur nouveau qui agit dans l'enseignement depuis quelques années: l'arrivée et l'emploi des taxonomies. Beaucoup de travail a été fait sur les taxonomies. Elles nous ont amené la pédagogie par objectifs. C'est une nouvelle conception des finalités. L'éducateur-formateur vise tout à la fois l'annexion de méthodologies, l'acquisition d'attitudes, qui soient mobilisables et efficaces, en face de ce savoir, en face d'autres savoirs -- bref, l'accession à la faculté d'adaptation, à l'autonomie. [20] Ce n'est plus une

---

[19] Ibid, page 99.

[20] Ibid, page 121.

question de réciter par coeur, mais d'accéder à ces comportements aisés et efficaces: "observer, reconnaître, isoler, classer, analyser, modifier, transférer à d'autres situations..." -- mais aussi "se déplacer, utiliser des instruments, formuler son opinion, visualiser un phénomène, résoudre un problème! (Charles Delorme, Bulletin A. Binet, J. Simon, n. cité p. 290)"[21]

L'enseignement par objectifs n'est pas sans comporter ses problèmes. Il risque de provoquer des attitudes hyper-protectrices, des structures sur-organisées où tout est prévu, qui finit par amener une nouvelle forme de dépendance ou l'inverse du spontanéisme et de la créativité. "Sa rigidité finit également par priver l'enfant des bénéfices des tâtonnements révélateurs d'itinéraires insoupçonnés, de découvertes inattendues... Pour s'en rendre compte, il n'est que de constater dans les taxonomies la faiblesse des objectifs affectifs et psychomoteurs -- sociaux aussi, puisque les objectifs sont traités d'une façon individuelle." [22]

Un autre facteur agit sur l'enseignement: la structure par groupe. Par exemple, les meilleurs lecteurs sont classés ensemble, puis les lecteurs médiocres, etc. On peut bien se demander si ces divisions ne font, en définitive, qu'accroître la différence entre les "bons" et les "moins bons". Du côté

---

[21] Ibid, page 122.

[22] Ibid, page 122.

positif, elles entraînent des gains assurés dans les disciplines linéaires permettant une progression logique pour les élèves. A tout le moins peut-on dire que les structures favorisent la méthode "active" seulement si elles sont amples et souples. Il faut décider s'il faut former des groupes seulement dans le but d'instruire ou dans le but de former les adultes de demain.

Un dernier facteur joue dans l'enseignement: les auxiliaires audio-visuels. Si cette nouvelle techno-pédagogie ne s'ouvre pas sur l'activité des élèves, elle ramène simplement au dogmatisme, comme le dit Reboul. L'audio-visuel n'est utile que dans la mesure où l'élève lui-même participe par ses gestes ou ses actions.

Le rôle du maître dans l'enseignement actif n'est plus de transmettre simplement le savoir. Il doit promouvoir, inciter, suggérer, dispenser des moyens et des informations, surtout les procédures. Ce qui différencie cette pédagogie de celle dite traditionnelle ou dogmatique, c'est que le maître n'est plus un dispensateur du savoir mais un catalyseur, un animateur, un réanimateur. "Animer, c'est éveiller en respectant autrui(...), en le comprenant comme une personne à qui l'on donne et de qui, déjà, l'on reçoit". [22] Cette pensée s'approche de l'idée d'un maître qui est sur le même chemin que ses élèves, qui donne et qui prend de ses élèves.

---

[22] Ibid, page 126.

Les mots clés, en ce qui concerne l'élève, sont: initiative personnelle, besoins, intérêts, motivation, activité personnelle, éducation par le travail, recherche, expérience, travail indépendant, travail autonome. Il peut inclure "une pédagogie de la découverte".

> La pédagogie de la découverte est une méthode antimagistrale ayant pour but de faire découvrir par l'élève la connaissance visée au prix d'un travail personnel, où l'erreur est possible, mais dont les résultats sont formateurs à plus d'un titre. [34]

Parce que ce n'est pas un jeu, il faut de l'auto-contrôle et de l'auto-investissement. Il faut aussi un contrôle des résultats. "Nous pensons que le gain à attendre de l'activité personnelle de l'enfant n'est pas altéré par le fait que le maître interviendra comme juge terminal." [35]

Ce qui caractérise peut-être le plus la méthode "active", c'est qu'elle engage la personne tout entière: les informations, la mémoire, la réflexion, la pertinence des choix, l'imagination, l'autonomie de la personne. Lorsque cette autonomie est atteinte, l'oeuvre est achevée. La personne devient consciente et responsable. Elle sait vivre avec la liberté et accepter la responsabilité.

> Le faire devient peu à peu un savoir-faire, un vouloir-faire et débouche sur le vouloir-être. Il n'est pas de meilleure préparation à l'expérience

---

[34] Ibid, page 132

[35] Ibid, page 133.

-- et, peut-être, est-ce là le plus grand avantage de la méthode active. [26]

Reconnaissons les limites de la méthode active. Elle ne peut embrasser la totalité du champ pédagogique parce qu'il n'y a aucune assurance que l'élève trouvera tout le savoir dont il a besoin. Et elle ne peut comprendre la totalité d'un programme, à cause du temps, qui est limité. Aussi, certains élèves acceptent mal la prise en charge personnelle. Le maître risque d'être effacé. L'enseignement peut être limité par ce que l'élève sait déjà, plutôt que d'amener ce dernier dans du nouveau. Il y a une ambiguïté dans tout enseignement qui s'en remet à la personne de l'élève.

La méthode active comporte aussi des avantages, comme la compréhension et la mobilisation de la personnalité de l'élève dans l'acte du savoir. Elle est centrée sur les relations et est, avant tout, une pédagogie de la motivation.

Ce n'est pas la pédagogie la plus facile. "Pour l'éduqué, il est souvent plus facile de savoir que de faire -- et, pour l'éducateur, de faire savoir que de faire faire, que de faire savoir faire!" [27]

Dans le programme total de l'église locale, l'enseignement actif ne peut prendre toute la place. Le temps manque. Et

---

[26] Ibid, page 137.

[27] Ibid, page 140.

l'enseignement systématique et suivi de la Bible demande un enseignement plus dirigé. Mais il y a de la place pour un enseignement plus actif que celui que nous connaissons actuellement. Il y a des éléments du programme qui permettent et demandent même cette participation complète des élèves. Il s'agit surtout de la capacité de chercher pour soi la vérité dans la Bible, et de rechercher des applications de la vérité à la vie de tous les jours.

4.3 La méthode coopérative. La méthode "coopérative" se différencie de la méthode dogmatique en ce qu'elle est "active". La méthode "coopérative" se différencie également du travail personnalisé (méthode active) dans la mesure où l'unité de l'objectif se situe, non au niveau de chaque élève, mais au niveau du groupe. [==] Cette pédagogie se rapporte à la sociologie. Ce qui est important, c'est l'enrichissement du groupe -- la décision du groupe. C'est cette pensée qui ressort de notre conclusion tirée du livre Les options en éducation. A cause de la nature même de l'église, il faut considérer l'enseignement coopératif, ou en groupes.

Cette méthode n'est pas sans faille. Dans les décisions en groupes,

> ... les groupes peu structurés ont ressenti les désaccords individuels comme des menaces et se sont employés à chercher, pour les écarter au plus vite,

---

[==] Ibid, page 142.

> des solutions de compromis ou de majorité. Dans les groupes structurés, au contraire, les désaccords individuels sont jugés comme des moyens d'éclairer la discussion et d'aboutir, avec moins de hâte, à des solutions originales et pertinentes." [29]

En ce qui concerne l'efficacité, les groupes les plus efficaces étaient ceux où les membres étaient le plus écoutés, où les conflits existaient, sous réserve qu'ils soient maîtrisés. Il faut enseigner aux gens de l'église à travailler efficacement en groupe.

Pour ce qui est des connaissances, cet aspect a été peu étudié. De toute façon, la méthode coopérative ne servira pas particulièrement dans l'église pour l'acquisition des connaissances, mais plutôt pour l'élaboration de projets de travail ensemble. Le point fort de cette méthode est le développement de comportements sociaux. Le fort aide le faible et le faible ajoute à l'expérience du fort. "La sociabilité ne s'apprend pas. Elle se vit." [30]

Le travail en équipe exige la répartition de tâches différentes entre les élèves. L'équipe ne dure que le temps nécessaire à l'accomplissement du projet, généralement un objet concret. La structure, en quelque sorte personnalisée par le responsable de l'équipe, reste physiquement perceptible. L'exemple-type dans une école est l'orchestre. Le travail en groupe est essentiel dans l'église locale pour que

---

[29] Ibid, page 147.

[30] Ibid, page 149.

s'accomplissent toutes sortes de tâches concrètes comme le maintien de la pouponnière, la préparation de la musique, etc.

L'équipe est généralement hiérarchisée. Il y a le chef d'équipe -- un responsable -- qui, dans l'enseignement, n'enlève pas la responsabilité du maître. Mais il faut que ce responsable détienne du pouvoir pour accomplir sa tâche.

Dans l'enseignement, le maître se situe obligatoirement aux deux bouts de l'activité qu'il permet et qu'il contrôle. Il assure la sécurité, fait écarter les projets excessifs, encourage les timides, réveille les somnolents, endigue les intempérants, ses relations étant directes avec le chef d'équipe. [31] Dans l'église locale, on peut appliquer ce travail de groupe à des classes ou à la jeunesse, ou à d'autres activités structurées où se trouve une personne considérée comme le maître. Dans un sens plus général, en ce qui touche les activités de l'église, les tâches données ici au maître s'appliqueraient plutôt aux leaders, aux anciens, pour que les groupes qui vaquent à des projets puissent mener à bien leurs travaux. La structure est moins une structure de classe que de société.

La difficulté du travail en équipe se trouve dans les relations que le sujet noue avec l'objet et dans le dialogue intègre des partenaires. Contrairement à la pédagogie active, l'individu ne peut poursuivre ses objetifs personnels mais doit

---

[31] Ibid, page 155.

faire passer le groupe avant ses propres désirs. Cela peut amener des confrontations et des désaccords. Le partage n'est jamais aisé. Certains enfants sont fondamentalement réfractaires, ce qui déprime les mieux sociabilisés. Pour que l'église devienne une vraie communauté biblique, ses problèmes d'individualité devront être surmontés. On voit donc l'utilité de la méthode coopérative, même si parfois elle s'avère difficile.

La méthode coopérative a pour avantage de tendre à transformer un groupe en communauté dynamique et cohérente et à transformer l'individu égocentrique en un être social. Aussi le groupe devient-il plus fort que les individus sans le groupe. C'est cette facilité du groupe à surpasser la meilleure de ses ressources individuelles que l'auteur Jay Hall appelle "synergie". Les groupes les plus efficaces sont ceux où les opinions les plus divergentes sont recueillies et analysées; le contenu de la décision a plus d'importance que le désir de se décider au plus vite; les désaccords n'y sont pas ressentis comme une menace, mais comme un enrichissement; les conflits y sont résolus de manière créatrice. [22]

C'est le groupe tout entier qui parvient à la maturité, à la solution des conflits, à la maîtrise des décisions. Toute la personne s'en trouve enrichie, valorisée.

---

[22] Ibid, page 166.

"Chaque fois que la création commune tend à fortifier le groupe lui-même, à justifier, à renforcer, voire à susciter des structures de gestion et de travail, nous pouvons parler de pédagogie institutionnelle, institutionnalisante." [33] Ceci constitue une mise en garde pour les églises. Il ne faut pas tomber dans un institutionnalisme qui tue, qui n'est pas ouvert aux nouvelles idées, aux changements. Tout en maintenant les absolus, il faut rester flexible et maniable dans l'organisation et dans les groupes.

Vial conclut l'analyse des trois sections sur les trois méthodes d'enseignement en disant:

> En bref, les extensions, les changements apportés aux méthodes dites dogmatiques, actives ou coopératives n'ont pas tellement changé leur nature: il y aurait eu plutôt renforcement du dogmatisme. Il reste à voir ce qu'il en est lorsque les efforts contemporains aboutissent aux orientations désignées sous le nom de créativité de personnalisme."[34]

Il sera donc utile, dans les prochains paragraphes, de développer le sujet de la créativité et du personnalisme.

4.4 La créativité. La créativité est autant opposée à l'imitation et aux formules stéréotypées de l'enseignement dogmatique que l'imagination est opposée à la mémoire. Elle fait appel plutôt à la spontanéité et à la pensée divergente, ce qui

---

[33] Ibid, page 180.

[34] Ibid, page 190

lui permet d'apporter le maximum de solutions possibles à un problème donné.

La créativité se compose de curiosité, de souplesse de la pensée (associations) ou de la personne (capacité d'adaptation), d'aptitude aux transferts d'idées, de facultés d'analyse et de synthèse, et aussi d'originalité. D'après Vial, l'invention est l'exemple le plus significatif de créativité. Il existe trois traits caractéristiques de l'invention. Le premier trait est la rareté; la créativité est rare. Le deuxième est la perceptibilité; la créativité est quelque chose de concret, de visible. Et le troisième est la conscience; la créativité n'est pas l'effet du hasard. Elle est plutôt un acte volontaire et conscient.

Il serait fort difficile de se limiter à l'invention comme définition de la créativité dans la pédagogie. On peut bien comprendre toutes ses composantes comme ayant un rôle dans la créativité sans y mettre une définition restreinte.

Y a-t-il place pour une éducation à la création? Ce ne sera pas facile. Pour la créativité, il faut présenter des connaissances diverses, créer des situations de toutes sortes, intéresser les élèves à des objets différents. Puis, il faut analyser ces choses, trouver les éléments de base, faire des liens pour en trouver de nouveaux. Il n'y a pas de méthodologie établie pour cette éducation. Soit que le maître établisse les cadres dans lesquels l'élève travaille, ce qui diminue

l'originalité; soit que le maître s'efface pour respecter cette originalité.

Il semble que l'imagination s'exprime mieux en groupe. Le "brain storming" en est un exemple. Un rapport s'établit entre la mémoire et l'imagination. Le mot "suspensive" devient important. Il faut accepter l'interruption provisoire du système, de la phrase, de l'intinéraire, de la situation, de l'activité personnelle du maître afin que l'élève prenne la relève et qu'il ait l'occasion d'être créatif.

Combien la créativité est intéressante pour le programme de l'église locale! La créativité des maîtres dans leur manière d'enseigner, la création de nouveaux programmes pour répondre aux besoins actuels, la création de nouvelles manières de vivre la vérité de la Bible dans la société présente. L'église, dans le cadre de la Bible, peut inventer de bien des manières. Elle peut même aller jusqu'au suspendre les activités présentes, si besoin est, et si cela aide les individus et la collectivité à avancer vers le but, qui est la maturité en Jésus-Christ. Et chaque église peut inventer ou créer différents programmes et différentes applications. Quel défi!

4.5 Le personnalisme. Après la créativité vient le personnalisme. Toute méthodologie efficace est au service de la personne.

> Les enfants qui réussissent bien par une approche ne sont pas les mêmes que ceux qui réussissent bien par une autre approche. L'utilisation d'une nouvelle

> approche de la connaissance fait apparaître de nouveaux enfants doués qui, autrement, seraient restés dans l'ombre.[53]

Le personnalisme est une "pédagogie de la personne".

Cette pédagogie implique qu'on amène l'élève à se mesurer pour se savoir, à se maîtriser pour se libérer, à s'engager pour se promouvoir.[54] Il y aura, dans chaque intervention, l'évaluation de soi, une prise de conscience, une acceptation de sa personne. Ces éléments amèneront l'élève à une autonomie croissante et à l'engagement de soi.

La méthodologie pour le personnalisme unit toutes les formes de la pédagogie que nous avons vues jusqu'ici. Ceci est très important dans l'église locale, parce que l'individu y est très important. Chaque individu doit grandir dans sa connaissance de la vérité et dans l'application de cette vérité à sa vie de tous les jours. Chaque personne dans l'église est importante. Il n'y en a pas qui soient plus importantes que d'autres. Donc, dans le personnalisme, la méthode dogmatique peut servir à meubler l'esprit et la méthode active permettra à l'élève de s'exprimer et de s'épanouir. Il faut compléter le processus par la méthode coopérative pour amener l'élève à pouvoir oeuvrer avec d'autres. Tout implique que l'élève a un libre choix quant aux moyens et aux actions.

---

[53] Ibid, page 195.

[54] Ibid, page 196.

En résumé, nous pensons que, plus encore que l'agent, c'est l'objet qui l'emporte dans la méthode dogmatique et les diverses variantes de cette méthode. Dans les méthodes d'éducation active, c'est le sujet qui devient l'élément prioritaire. Lorsque le sujet, s'éduquant par son activité propre, le fait au sein d'un groupe organisé qui assure l'élaboration d'une oeuvre commune, la méthode devient "coopérative".[37]

Il s'agit d'un chemin nouveau. Il faut beaucoup de liberté quant au choix des méthodes. Aucune méthode en soi n'est suffisante. Il faut chercher à aller "du total du savoir au total de la personne"[38]

4.6 PRINCIPES QUI RESSORTENT POUR L'EVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT

1. On peut définir la méthode par la part de participation du maître, de l'objet ou du sujet. L'enseignement dogmatique est axé sur le maître et les connaissances. L'enseignement actif est axé sur l'élève. L'enseignement coopératif vise le travail structuré en groupe.

2. L'enseignement dogmatique part du savoir. L'enseignement actif part de l'élève, de ses besoins et ses désirs.

---

[37] Ibid, page 199.

[38] Ibid, page 199.

3. Aucune méthode en soi n'est parfaite sans les autres. Il faut des connaissances (dogmatique), de l'activité personnelle de la part de l'élève (active) et le travail structuré en groupe (coopérative).

4. L'enseignement dogmatique va des idées et des théories au concret, à l'actuel. L'enseignement actif/coopératif fait le contraire.

5. L'enseignement dogmatique engage l'intellect. L'enseignement actif/coopératif engage toute la personne.

6. L'enseignement dogmatique vise l'accumulation des connaissances -- le savoir. L'enseignement actif vise la formation de toute la personne.

7. L'éducation à la créativité exige de la créativité de la part du maître et amène ce dernier à sortir des chemins battus.

8. L'éducation à la créativité exige de l'invention, de l'imagination de la part de l'élève.

9. Le personnalisme implique des choix pour l'élève.

10. Le personnalisme implique des approches différentes pour les différents élèves.

CHAPITRE V

Questions d'analyse pour l'enseignement dans l'église

> *We need to get serious about analyzing what we are doing, how well we are doing it, and whether or not we are accomplishing stated goals.* Gangel[1]

Nous arrivons maintenant au chapitre le plus important de ce mémoire. Il s'agit de synthétiser les principes que nous avons fait ressortir dans les trois derniers chapitres et de les présenter sous forme de questions qui serviront à l'analyse de l'enseignement dans les églises baptistes évangéliques.

Pour ce faire, il serait bon de se rappeler la nature éducative de l'église locale. Reprenons les principes énoncés à la fin du chapitre I.

L'évaluation du programme de l'éducation dans l'église:

1) Elle cherche à éduquer en enseignant toute la Bible. Cet enseignement dépasse les simples connaissances intellectuelles et vise à atteindre les attitudes et les actions.

2) Elle implique le programme total de l'église locale (Ptel). Chaque église devrait établir un programme complet et équilibré dans l'éducation avec les éléments suivants: enseignement, adoration, service et communion fraternelle.

---

[1] Gangel, Kenneth O., Church Education Handbook, Victor Books, Wheaton, 1985, page 220.

3) Elle est pour toute la famille et devrait seconder l'enseignement de la famille; elle est pour toute personne, peu importe sa place dans la société.

4) Elle touche à toutes les dimensions de la personne: physique, émotive, mentale, sociale et spirituelle.

5) Elle se fait par le ministère qu'ont les croyants les uns envers les autres.

6) Elle a comme tâche de former les croyants pour leur rôle dans la communauté.

7) Elle a comme finalité d'amener les croyants individuellement et collectivement à la maturité en Jésus-Christ.

Les sept principes énumérés ci-dessus (la liste pourrait s'allonger) s'appliquent à toute église, peu importe le niveau culturel de ceux qui la fréquentent. Pour un exposé plus complet et plus détaillé, une étude plus approfondie de la nature de l'église serait nécessaire. Cependant, une analyse globale du programme total de l'église locale (Ptel) peut être faite à partir de ces sept principes en posant des questions qui exigent des réponses directes et concrètes. Les questions pour une église de cent personnes peuvent être les suivantes.

1. Procède-t-on régulièrement à l'évaluation et à la planification d'un programme total qui contienne tous les éléments nécessaires à un programme? Si oui, à quelle fréquence?

2. Dressez une liste des activités qui s'adressent à chaque groupe d'âge (enfance, adolescence, âge adulte), en fonction des quatre éléments d'un programme (enseignement, adoration, service, communion fraternelle). Y a-t-il un équilibre entre ces quatre éléments pour chaque groupe d'âge?

3. Nommez cinq manières (à l'exclusion des périodes structurées) par lesquelles les gens de l'église démontrent que l'enseignement touche non seulement aux connaissances bibliques mais aussi aux attitudes et aux actions. (Nous verrons plus tard dans l'analyse des activités que l'enseignement exige qu'il y ait

structure et objectif.)

4. A trois adultes, à trois adolescents, à trois enfants, à trois veuves ou autres personnes seules, à une personne assistée sociale, à une personne au revenu moyen et à une personne plus aisée, posez les questions suivantes.

Les gens en général se sentent-ils à l'aise et aimés dans l'église? Et vous? Pour quelles raisons?

Y a-t-il des activités qui vous plaisent, qui répondent à vos besoins personnels? Lesquelles?

5. Demandez à six parents de nommer trois manières concrètes par lesquelles l'église les aide à établir un foyer vraiment chrétien.

6. Quelles mesures précises prend-on pour que l'enseignement touche à toute la personne? Posez les questions suivantes aux mêmes personnes qu'au numéro 4.

Etes-vous bien, physiquement, dans l'église -- température, confort des sièges? Bougez-vous assez?

Comment l'enseignement biblique vous aide-t-il à comprendre l'importance de votre bien-être physique -- à comprendre que votre corps est le temple du Saint-Esprit?

Est-ce qu'on répond adéquatement à vos questions sur la Bible et la foi, sans chercher à vous gêner ou sans vous traiter de "fou"?

Y a-t-il des activités où vous pouvez simplement être bien avec les gens de l'église? La plupart de vos activités et de vos amis sont-ils en dehors de l'église?

Vous sentez-vous entouré comme si on partageait avec vous certains moments de tristesse et de joie? Est-ce que les autres sont sensibles à vos besoins émotifs? Donnez un exemple précis.

Avez-vous grandi spirituellement? Si oui, nommez deux manières concrètes par lesquelles votre vie a changé depuis deux mois.

7. Regardez une liste des membres de l'église et inscrivez, à côté de chaque nom, le type de ministère que le membre exerce envers les autres. Si l'église est grande, vous aurez peut-être besoin de temps pour observer ou pour poser des questions à d'autres personnes.

8. Sur la même liste de membres, inscrivez, à côté du nom de chacun, la date de sa dernière participation à une activité de formation pour servir dans l'église.

Un an après cette analyse, refaites-en une autre pour voir s'il y a eu des progrès. C'est ainsi que vous pourrez constater si l'enseignement dans l'église contribue à la croissance en maturité, individuellement et collectivement.

A cause de sa nature même, l'analyse du programme total de l'éducation dans une église locale n'est pas facile. Elle touche à beaucoup plus que les connaissances. Elle touche aux attitudes et aux changements de vie pendant l'enseignement et en dehors des moments structurés de l'enseignement. Ce sont des choses très difficiles à mesurer d'une manière concrète.

5.1 Les principes de l'enseignement en catégories. Nous allons maintenant nous concentrer sur les activités même de l'éducation dans l'église, telles que l'enseignement d'une classe ou les rencontres de la jeunesse. Nous prendrons les principes donnés à la fin des chapitres 3 à 5 pour formuler les questions d'analyse. Ce seront des questions à poser au sujet d'une seule activité d'enseignement. Pour avoir une vue globale de l'enseignement, il faudrait évaluer toutes les activités et classer les résultats ensemble. Afin de rendre les principes plus compréhensibles et plus utiles, nous allons grouper les questions en cinq catégories: 1. général (les questions qui touchent à l'enseignement de façon globale); 2. le maître; 3. l'objet (le contenu, le programme); 4. l'élève (le maître et l'élève peuvent se confondre dans certaines circonstances); 5. le groupe. Cette division en catégories s'inspire de Vial (le

maître, le sujet et l'objet), et contient également les principes généraux qui définissent l'éducation et les principes de groupe qui touchent à la dimension sociale. La suite est logique: les principes généraux viennent en premier et ensuite le maître, l'objet, l'élève et le groupe. A l'intérieur de ces divisions, l'ordre des principes a été fait pour que ceux qui se rapprochent d'une même idée principale soient groupés ensemble.

Comme première étape, mettons les principes de chaque chapitre dans sa catégorie, et à l'intérieur des catégories, les principes dans l'ordre des idées principales. On peut retracer les principes dans les trois chapitres précédents par un code d'identification: le livre d'où le principe est tiré et un numéro donné à la fin du chapitre. Certains principes apparaîtront dans plus d'une catégorie.

Général

1. Pour que l'"apprendre" soit enseignement, il faut que les élèves soient soumis à un enseignement et que le but soit atteint. REBOUL no 1

2. On peut définir la méthode par la part de participation du maître, de l'objet ou du sujet. L'enseignement dogmatique est axé sur le maître et les connaissances. L'enseignement actif est axé sur l'élève. L'enseignement coopératif vise le travail structuré en groupe. METHODES no 1

Aucune méthode en soi n'est parfaite sans les autres. Il faut des connaissances (dogmatique), de l'activité personnelle de l'élève (active) et le travail structuré en groupe (coopératif). METHODES no 3

DONC,

le programme total de l'église devrait représenter un équilibre entre l'enseignement dogmatique (axé sur le maître) et l'enseignement actif/coopératif (axé sur l'élève et le groupe).

3. Il y a l'éducation, l'"apprendre à être", autant de la part du maître et que de celle des élèves dans les situations vécues ensemble. REBOUL no 11

Il y aura des changements dans les vies, ce qui démontrera l'"apprendre à être". REBOUL no 18

DONC,

le programme total devrait éduquer les maîtres et les élèves à l'"apprendre à être" et devraient fournir des situations où maîtres et élèves peuvent vivre ensemble cet "apprendre à être".

4. Il y a de l'ordre. REBOUL no 12

5. "Apprendre que", dans l'enseignement, exige une rupture avec des opinions personnelles pour en arriver à la vérité. REBOUL no 3

6. L'enseignement devrait être adapté à la culture. REBOUL no 16

L'enseignement vise la compétence, la capacité de discerner, de transférer, de bien vivre différentes situations dans sa culture. REBOUL no 17

DONC,

le programme devrait correspondre à la culture et chercher à donner aux élèves la compétence de bien vivre la vie chrétienne dans cette culture.

<u>Le maître</u>

1. Le maître doit savoir ce qu'il enseigne et comment l'enseigner. REBOUL no 10

2. Le maître fait son propre programme à l'intérieur d'un plus grand encadrement donné par l'église. REBOUL no 13

Les programmes devraient être évalués en regard de

ce qui arrive aux personnes qui y sont engagées, et non de la réussite de ces programmes. OPTIONS no 8

DONC,

le maître adapte le programme qui lui est donné selon les besoins de ses élèves, et son évaluation du programme sera basée sur ce qui arrive dans la vie de ses élèves.

3. L'éducation à la créativité exige de la créativité de la part du maître et amène ce dernier à sortir des chemins battus. METHODES no 7

DONC,

le maître démontre de la créativité dans le choix de ses interventions et de ses activités.

4. Le personnalisme implique des approches différentes pour les différents élèves. METHODES no 10
Il y a évaluation non seulement pour donner une note mais pour que l'élève sache où il en est personnellement. REBOUL no 14

DONC,

le maître devrait enseigner en considérant les besoins et les capacités de chacun de ses élèves. Il cherchera à donner une évaluation personnelle à chacun, comme défi et encouragement.

5. Le maître devrait accepter les interventions des élèves comme importantes et comme faisant partie de l'enseignement. OPTIONS no 11

6. Le maître devrait être ouvert et partager sa vie avec le groupe. OPTIONS no 11
Le maître fait partie du groupe et partage les responsabilités de la transformation des vies, y compris la sienne. OPTIONS no 12

DONC,

le maître se considère comme faisant partie du groupe; il partage sa vie avec le groupe dans le but de voir des tranformations dans sa vie aussi bien que dans celle des élèves.

L'objet (le programme, les objectifs)

1. Les programmes devraient répondre aux besoins des personnes. Un programme ne devrait pas non plus être simplement une copie d'un programme utilisé ailleurs. OPTIONS no 6

2. Le maître fait son propre programme à l'intérieur d'un plus grand encadrement donné par l'église. REBOUL no 13

DONC,

l'église fournit les grandes lignes du programme comme encadrement pour le maître.

3. Les modules d'enseignement devraient être courts et maniables. OPTIONS no 4

4. Le contenu doit donner des résultats dans le vécu des personnes et doit transformer la vie. OPTIONS no 2
Le contenu doit apprendre aux personnes à maintenir de bonnes relations avec Dieu et avec les autres. OPTIONS no 3

DONC,

Le maître devrait s'assurer que les objectifs du programme visent à des changements de vie, et particulièrement au maintien de bonnes relations avec Dieu et avec les autres (verticales et horizontales).

5. Le contenu est plus que le savoir. Il doit toucher le savoir, le savoir-dire, le savoir-penser, le savoir-partager, le savoir-faire et le savoir-vivre. OPTIONS no 1

6. L'enseignement dogmatique part du savoir. L'enseignement actif part de l'élève, de ses besoins et ses désirs. METHODES no 2
L'enseignement dogmatique va des idées et des théories au concret, à l'actuel. L'enseignement actif/coopératif fait le contraire. METHODES no 4
L'enseignement dogmatique engage l'intellect. L'enseignement actif/coopératif engage toute la personne. METHODES no 5
L'enseignement dogmatique vise l'accumulation des connaissances -- le savoir. L'enseignement actif vise la formation de toute la personne. METHODES no 6

DONC,

pour vérifier si le programme est dogmatique ou actif, il faut regarder l'enseignement de près. L'enseignement dogmatique part du savoir (des idées et des théories), engage l'intellect et vise à l'accumulation des connaissances. L'enseignement actif part de l'élève (de ses besoins et ses désirs), engage toute la personne et vise à la formation de toute la personne.

7. "Apprendre" que implique que les élèves apprennent les informations nécessaires d'une manière à ne pas avoir à les réapprendre. REBOUL no 2
La mémoire doit non seulement faire appel au "par coeur" mais aussi établir des points de repère. REBOUL no 5

DONC,

les informations seront données non seulement avec le "par coeur" mais aussi avec les points de répère qui permettront aux élèves de repérer facilement ce qu'ils ont appris.

8. Il devrait y avoir apprentissage des habiletés. REBOUL no 6

9. Il faut qu'il y ait, de la part des élèves, développement de l'esprit critique et de questionnement. REBOUL no 4

<u>L'élève</u>

1. Les élèves devraient démontrer un désir d'apprendre des habiletés nécessaires. REBOUL no 7

2. Le personnalisme implique des choix pour l'élève. METHODES no 9

3. Il faut qu'il y ait, de la part des élèves, développement de l'esprit critique et de questionnement. REBOUL no 4

4. Comme preuve de la compréhension, il y aura de la réversibilité de la part des élèves. REBOUL no 8
Comme évidence de la compréhension, l'élève

démontrera la capacité de communiquer verbalement ses connaissances. REBOUL no 9

DONC,

l'élève devrait démontrer la compréhension par sa capacité d'expliquer verbalement le sujet à partir de n'importe quel élément du sujet.

5. L'éducation à la créativité exige de l'invention, de l'imagination de la part de l'élève. METHODES no 8

Le groupe

1. Le programme et les structures devraient être souples pour répondre aux besoins du groupe. OPTIONS no 6

2. Les membres du groupe devraient avoir des occasions de travailler ensemble dans le choix des modules, de leur contenu et de la communication de ce contenu. Cela ne pourra pas se faire pour tout enseignement parce qu'il y a quand même un contenu à donner. OPTIONS no 5

Tous les membres du groupe devraient avoir un sentiment d'appartenance et s'engager dans la planification et dans l'application des programmes. OPTIONS no 7

DONC,

tous les membres devraient participer en travaillant ensemble à la planification des modules et à leur application.

3. Les membres du groupe devraient chercher à s'entr'aider, à vivre les uns pour les autres. Il ne devrait pas y avoir d'esprit de compétition. OPTIONS no 10

Il devrait y avoir un respect mutuel parmi tous les membres du groupe, ainsi qu'une franchise dans l'amour. OPTIONS no 13

Les membres du groupe devraient trouver de l'encouragement, du soutien, de l'appartenance dans l'église, et ce pour leur permettre de faire face aux problèmes de la vie en dehors de l'église. OPTIONS no 14

DONC,

il devrait y avoir un véritable esprit d'équipe où chaque membre se sent accepté, respecté, encouragé et soutenu, où règne la franchise dans l'amour, sans esprit de compétition.

4. Le groupe entier devrait avancer dans le savoir, le savoir-dire, le savoir-penser, le savoir-partager, le savoir-faire et le savoir-vivre, et non seulement une personne ou deux du groupe. OPTIONS no 9

5.2 Les principes mis en forme de questions. Reprenons les cinq divisions une à la fois. Mettons bien chaque principe dans le contexte de l'éducation dans les églises baptistes évangéliques. Puis, formulons les questions d'analyse.

Général

1. Pour que l'"apprendre" soit enseignement, il faut que les élèves soient soumis à un enseignement et que le but soit atteint.

L'église baptiste évangélique est vraiment une société à l'intérieur d'une société. Il faudrait définir quels sont les moments d'éducation où il peut y avoir un certain contrôle, et que nous pouvons, en conséquence, analyser et changer si besoin en est. Ici, nous avons le besoin de structure: il faut qu'il y ait des personnes présentes pour apprendre (les élèves) et qu'il y ait un but à atteindre. C'est cette structure que nous prendrons pour définir le terme "enseignement" dans l'église locale. L'enseignement est structuré avec un but et des élèves. Rappelons-nous combien de sortes d'activités différentes il peut

avoir dans une église locale: l'enseignement biblique du préscolaire à l'âge adulte; des garderies pour les enfants en bas âge; la direction des activités sociales des enfants jusqu'aux adultes, y compris l'ensemble de la famille; le "counselling"; la visite d'hôpitaux et autres; la planification des journées spéciales pour toute l'assemblée; le rôle de membre d'un comité, ou la présidence de l'assemblée ou d'un comité; la musique; et toute autre chose que l'église désirerait avoir dans son programme. Une activité quelconque sera considérée comme "enseignement" si sa structure comprend un but et des élèves. On pourra ainsi définir si une réunion d'affaires est enseignement; si les visites à l'hôpital ou le "counselling" peuvent être considérés enseignement; etc. Si cette première question n'est pas mise au clair, les autres n'auront pas de sens.

QUESTIONS: Qui sont les élèves dans cette activité? Quel est le but de cette activité?

2. Le programme total de l'église devrait représenter un équilibre entre l'enseignement dogmatique (axé sur le maître) et l'enseignement actif/coopératif (axé sur l'élève et le groupe).

Dans une église locale, la tendance va presque toujours vers l'enseignement dogmatique. Il faut travailler le programme entier pour que l'enseignement actif/coopératif y soit également présent. Les leaders qui établissent le programme devraient évaluer l'enseignement sur une base régulière pour s'assurer que les méthodes se complètent -- le dogmatique et l'actif/coopératif. Par exemple, au niveau de la jeunesse, il

peut avoir, dans une semaine, une activité consacrée à l'enseignement systématique de la Bible, une autre à caractère social et une discussion sur un sujet concernant les jeunes. En plus, certains jeunes peuvent aider à la garderie, à la musique ou au ménage de la chapelle. C'est en considérant toutes les activités qui en font part qu'on peut évaluer l'équilibre d'un enseignement. C'est une manière d'empêcher que l'enseignement ne soit qu'endoctrinement. Avec l'apport des activités actives/coopératives, les élèves seront poussés à choisir, à penser, à discerner.

QUESTION: Quel agent prime sur les autres dans cette activité: le maître avec le contenu, l'élève ou le groupe?

3. Le programme total devrait éduquer les maîtres et les élèves à l'"apprendre à être" et devrait fournir des situations où maîtres et élèves peuvent vivre ensemble cet "apprendre à être".

La finalité de l'enseignement dans l'église locale est d'amener chaque individu à être de plus en plus comme le Christ. Il s'agit d'amener chaque personne à la maturité. Il faut que chacune apprenne à être. Cela se voit par l'action et par les réactions des personnes dans les situations de la vie de tous les jours. Il faut que le lien soit bien fait entre la vérité enseignée et la vie de tous les jours.

Le chemin vers la maturité se poursuit pas à pas. C'est en ajoutant un changement de vie à un autre qu'on progresse vers le but. Chaque changement est important parce qu'il est un pas en

avant. Aussi, ces changements peuvent être observés dans les situations vécues ensemble et dans les conversations et les partages.

QUESTIONS: L'enseignement présente-t-il des situations simulées ou réelles qui touchent à la vie actuelle? Ces simulations et expériences poussent-elles le maître et les élèves à mettre en pratique la vérité apprise?

QUESTION: Avez-vous remarqué des changements chez les membres de la classe (y compris le maître) au cours de vos observations et de vos conversations avec eux? Si oui, citez des exemples.

4. Il y a de l'ordre.

Sans ordre, sans discipline, il n'y a pas d'enseignement. Sans être répressif, c'est l'ordre qui permet une ambiance d'apprentissage. Il y a de la liberté, mais elle ne dérange pas les autres dans la classe et n'empêche pas le déroulement de l'enseignement et de l'apprentissage. Par l'ordre, les élèves apprennent à se discipliner, à se maîtriser. Cela peut se vérifier par l'absence d'autoritarisme et surtout de laisser-aller. Il y aura une bonne attitude des élèves envers le maître et du maître envers les élèves.

QUESTIONS: L'ordre est-il possible sans faire usage d'autorité et de force? Peut-il se manifester chez les élèves par une discipline de soi? Donnez un exemple concret de cet ordre.

5. "Apprendre que", dans l'enseignement, exige une rupture avec des opinions personnelles pour en arriver à la vérité.

Les gens arrivent à l'église avec toutes sortes d'idées préconçues basées sur les ouï-dire ou les opinions. Pour qu'il y ait enseignement du savoir, il faut qu'il y ait abandon de ces idées. Prenons par exemple le dicton populaire "Aide-toi et le ciel t'aidera". Il y a du vrai dans ce dicton, mais jusqu'à un certain point seulement. Il faut étudier ce dicton à la lumière de la Parole de Dieu et accepter seulement la part de vérité qu'il contient. Personne ne peut gagner le ciel par ses propres mérites. Jésus-Christ a tout fait sur la croix. Mais, une fois qu'une personne a accepté ce salut gratuit, il lui faut le démontrer dans sa vie de tous les jours. Pour accepter le salut, il faut qu'il y ait rupture avec ce dicton populaire, parce que c'est Dieu qui fait tout.

QUESTION: L'enseignement dans cette activité exige-t-il une rupture honnête avec les opinions personnelles pour arriver à la vérité? Donnez-en un exemple.

6. Le programme devrait correspondre à la culture et chercher à donner aux élèves la compétence de bien vivre la vie chrétienne dans cette culture.

Aujourd'hui, dans les églises baptistes évangéliques, on copie beaucoup ce qui se fait aux Etats-Unis. Cela ne veut pas dire qu'il faille tout rejeter. Mais il faut chercher à rester Québécois dans ses activités tout en restant soumis à l'autorité de la Parole de Dieu. (Pour une courte étude des Québecois, voir l'appendice I. Pour des études plus poussées, voir la bibliographie à la fin de l'appendice. L'étude de l'histoire de

l'éducation est un moyen de connaître sa propre culture ou une culture étrangère.) Souvent, le manque d'adaptation à la culture se voit dans les attitudes. Ici au Québec, on préconise l'anglais, les livres en anglais et la musique américaine. On semble croire que les églises américaines sont supérieures aux églises québécoises. Ceux qui ne font pas partie de l'église disent qu'elle est anglaise, qu'il faut devenir anglais pour aller dans cette église. Les Québécois ne s'y sentent pas à l'aise. Ce peut être à cause des activités qui sont bibliques et, parce qu'elle le sont, elles semblent parfois étranges aux nouveaux croyants. C'est un endroit où il faut distinguer les absolus des applications.

L'enseignement devrait viser à préparer les gens à vivre dans leur société, dans leur culture. Il devrait se faire de façon à faciliter le transfer des vérités apprises aux différentes circonstances de la vie des personnes. Jamais il ne devrait y avoir rupture entre ce qui est enseignement à l'église et ce qui est vécu en dehors de l'église. Les croyants devraient être capables de prendre les vérités de la Parole de Dieu et de les appliquer personnellement au travail, à l'école, à la maison et partout ailleurs. Ces applications peuvent être différentes de celles que l'on retrouve dans une autre culture, comme celle des Etats-Unis et de Haïti. Elles correspondent à la capacité d'un croyant de bien vivre les vérités bibliques dans sa société à lui. C'est une chose difficile à mesurer. On peut savoir où en est une église par la description que les gens font d'un "bon

chrétien" ou par les règlements qu'on établit pour la vie d'un "bon chrétien". Ce sont des applications des vérités que font les gens de l'église et qu'on peut découvrir dans la conversation et par l'observation. Si la description se base plutôt sur ce qui se fait aux Etats-Unis, ou ailleurs, il est presque certain que les chrétiens ne sont pas compétents dans le sens de ce principe.

QUESTIONS: Cette activité correspond-elle vraiment aux Québécois et à la culture québécoise? Les Québécois qui ne font pas partie de l'église se sentiraient-ils à l'aise dans cette activité?

QUESTION: Demandez à trois chrétiens qui ne se fréquentent pas ce qu'est, pour eux, un "bon chrétien". Leurs explications démontrent-elles que l'enseignement les encourage à vivre les vérités de la Parole de Dieu dans leur contexte propre?

Le maître

1. Le maître doit savoir ce qu'il enseigne et comment l'enseigner.

Dans l'église, pour qu'une personne enseigne bien, il faut qu'elle connaisse ce qu'elle enseigne. Elle doit non seulement le connaître de façon intellectuelle, c'est à dire en connaître la matière, mais aussi l'avoir vécu ou être en train de le vivre. Si le maître connaît sa matière de cette façon, il peut facilement faire des liens pour employer des illustrations de sa propre vie et de la vie de ses élèves. En plus, il doit être capable de communiquer ses connaissances à ses élèves. L'intérêt soutenu des élèves et leur participation spontanée prouvent qu'il y a communication.

QUESTIONS: Le maître démontre-t-il qu'il connaît bien sa matière en faisant des liens par des illustrations tirées de sa vie et de la vie de ses élèves? Le maître communique-t-il ses connaissances en suscitant l'intérêt et la participation spontanée de ses élèves?

2. Le maître adapte le programme qui lui est donné selon les besoins de ses élèves, et son évaluation du programme sera basée sur ce qui arrive dans la vie de ses élèves.

Pour cette activité, des normes et des objectifs devraient être établis par les leaders de l'église ou par un comité d'éducation chrétienne. On peut même ajouter à ces normes et objectifs un manuel qui servirait de guide. Souvent le maître mesure la réussite de son enseignement par la quantité de matière qu'il a pu passer ou par un examen bien réussi de la part des élèves sur la connaissance de la matière. L'accent est mis non sur les changements dans la vie mais sur la transmission du savoir. Une chose que le maître devrait faire avec son programme serait de l'adapter pour répondre aux besoins de ses élèves. Pour ce faire, il faudrait qu'il obtienne la participation de ses élèves et qu'il trouve des moyens de lier la vérité à la vie de tous les jours -- par des illustrations, par la discussion ou autre. Le maître ne devrait pas se hâter, à la fin de la session, de couvrir une certaine quantité de matière. Il prendra plutôt le temps de relier la vérité à la vie. Par l'observation, par la conversation, le maître peut constater des changements dans la vie de ses élèves.

QUESTIONS: Le maître prend-il le temps de bien lier la vérité à la vie de tous les jours, même s'il ne couvre pas toute sa

matière? Peut-il citer au moins trois exemples des changements qu'il a remarqués dans la vie de ses élèves depuis trois mois?

3. Le maître démontre de la créativité dans le choix de ses interventions et de ses activités.

A l'intérieur du programme, il est toujours possible de créer des manières différentes de communiquer, d'illustrer, de faire participer les élèves, d'employer l'imagination du maître et des élèves, d'inventer. Cette créativité se voit par l'enthousiasme qu'a le maître à inventer pour sa classe, à être continuellement à la recherche de choses et d'idées nouvelles qui ne viennent que de lui.

QUESTION: Le maître a-t-il de la créativité? Pour le savoir, demandez-lui de vous donner au moins deux idées qui lui sont propres et qu'il a employées dans son enseignement.

4. Le maître devrait enseigner en considérant les besoins et les capacités de chacun de ses élèves. Il cherchera à donner une évaluation personnelle à chacun, comme défi et encouragement.

Dans une classe, tous les élèves sont différents. Ils arrivent avec des arrière-plans différents, avec des connaissances qui leur sont propres et, pour certains "nouveaux", ils ont à côtoyer des pairs qui ont étudié la Bible depuis leur plus tendre enfance. Pour que l'enseignement soit efficace, il faut considérer ces différences et trouver des approches qui soient appropriées à cet état de fait. Le maître doit faire attention à qui il pose une question, à qui il demande de prier; il donne du temps aux nouveaux pour chercher dans leur Bible;

etc. Il peut encourager les plus anciens de la classe à aider les nouveaux. Le maître peut aussi préparer des aides ou des activités pour ceux qui en ont besoin -- activités à faire en classe ou à la maison. Toutes ces aides permettent à tout le monde de suivre l'enseignement, qu'un élève soit plus lent ou plus rapide que les autres.

Il est très peu fréquent que des notes soient octroyées dans le cadre de l'église locale, comme il est aussi très rare que l'élève reçoive une évaluation quant à ses progrès personnels. Il faudrait que le maître prenne le temps de parler, au moins une fois par an, à chacun de ses élèves de ses progrès ou de son manque de progrès. Le maître peut faire part à l'élève de ses observations sur ses progrès et lui demander de lui exposer ce qu'il en pense lui-même. Cela contribue à créer une relation personnelle entre le maître et l'élève. Si l'élève ne progresse pas, une telle évaluation, qui témoigne de l'intérêt du maître à son égard, peut l'encourager à faire des progrès. Dans une classe d'enfants d'âge préscolaire, une telle évaluation se fera plutôt avec les parents.

QUESTIONS: Comment le maître démontre-t-il sa compréhension des capacités et des besoins individuels de ses élèves dans la classe? Le maître parle-t-il avec chaque élève, une fois par année, pour lui donner une évaluation de ses progrès?

5. Le maître devrait accepter les interventions des élèves comme importantes et comme faisant partie de l'enseignement.

Tout en faisant part de ses expériences, le maître devrait accepter que ses élèves partagent leurs idées et leurs expériences. Il ne se sentira pas menacé. Il n'aura pas peur d'admettre qu'il n'a pas toutes les réponses et de dire: "Je ne sais pas". Les partages entre élèves et maître seront traités comme partie intégrante de l'enseignement. Le maître ne les considère pas comme nuisibles à son enseignement ou comme des interruptions. Il emploie les interventions comme faisant partie de son enseignement, afin d'atteindre son but.

QUESTION: Observez la classe pendant trois sessions. Les élèves participent-ils librement à l'enseignement en partageant leurs idées et leurs expériences? Indiquez au moins deux occasions où le maître a employé l'intervention d'un élève pour bâtir son enseignement.

6. Le maître se considère comme faisant partie du groupe; il partage sa vie avec le groupe dans le but de voir des tranformations dans sa vie aussi bien que dans celle des élèves.

Les maîtres ont tendance à se voir comme une autorité dans la classe, au-dessus des élèves: chacun est de son côté. Le maître devrait cultiver des relations pour qu'il se sente comme étant membre du groupe, et pour que les élèves l'acceptent comme tel. La chose est possible, même si le maître est plus âgé que ses élèves. Cette sorte de relation exige de la transparence de la part du maître. Il doit se laisser connaître par ses élèves et ainsi devenir un modèle de vie. Il serait considéré non comme le modèle parfait, mais comme une personne qui avance dans sa vie chrétienne, personne qui suit le même chemin que ses élèves

même si, dans bien des domaines, il les devance. Les membres du groupe devraient comprendre la responsabilité que le maître assume pour la transformation de leur vie aussi bien que de la sienne. La compréhension de cette réciprocité peut se manifester par la présence ou l'absence, de la part du maître et des élèves, d'échanges sur leurs besoins, leurs désirs, leurs échecs.

QUESTIONS: Le maître partage-t-il ses échecs aussi bien que ses réussites dans sa vie chrétienne? Y-a-t-il un partage libre, parmi le groupe, des besoins et des échecs sans que la personne qui parle (y compris le maître) se sente pointée du doigt ou abaissée?

L'objet

1. Les programmes devraient répondre aux besoins des personnes. Un programme ne devrait pas non plus être simplement une copie d'un programme utilisé ailleurs.

Les leaders de l'église qui mettent les programmes en marche ne devraient pas chercher simplement à copier une autre église sans avoir vérifié si ce qu'ils font est bien pour leur église. Ils devraient commencer par faire une liste des besoins, puis chercher le programme qui réponde à ces besoins.

QUESTION: Les leaders de l'église mettent-ils par écrit les besoins précis des gens dans le but de choisir le programme qui pourra y répondre?

2. L'église fournit les grandes lignes du programme comme encadrement pour le maître.

Les leaders de l'église devraient donner un encadrement aux maîtres: les besoins à satisfaire, les objectifs à atteindre, un contenu à donner. En même temps, ils devraient laisser le maître libre d'adapter ce programme aux besoins qui se présentent et aux capacités de ses élèves. Ils peuvent faire une évalution pour savoir si les objectifs de leur programme sont atteints.

QUESTIONS: Les leaders donnent-ils aux maîtres un programme général écrit à suivre et dans lequel ceux-ci ont la liberté de faire des changements? Les leaders demandent-ils un compte rendu sur une base régulière?

3. Les modules d'enseignement devraient être courts et maniables.

Pour répondre aux besoins et pour s'assurer la participation des élèves, même au niveau du choix du programme, il faut avoir des programmes flexibles, contenant des choix d'activités. Il ne faut pas qu'ils couvrent une trop longue période de temps.

QUESTION: Les modules d'enseignement permettent-ils de rendre les programmes flexibles selon les suggestions des élèves? Les modules proposent-ils un choix d'activités?

4. Le maître devrait s'assurer que les objectifs du programme visent à des changements de vie, et particulièrement au maintien de bonnes relations avec Dieu et avec les autres (verticales et horizontales).

L'enseignement n'atteindra pas ce qu'il ne vise pas. Les objectifs du programme devraient viser à des changements dans la vie quotidienne des élèves. Les résultats sont difficilement mesurables. Le maître peut constater certains résultats par ses

conversations avec les élèves, par l'observation et par des changements qui se produisent au sein même de la classe. Il peut comparer ces résultats avec les objectifs pour savoir s'ils sont le fruit direct de l'enseignement du contenu.

Si une personne est en bonne relation avec Dieu, elle cherchera à passer du temps avec lui seul dans un culte personnel. Elle va aussi jouir du temps passé collectivement dans les réunions de prières et d'adoration. Pour les relations interpersonnelles dans le contexte de l'église, toutes les personnes devraient être acceptées et il ne devrait pas y avoir de petits clans exclusifs. Il devrait y avoir un esprit d'encouragement et de pardon. L'enseignement sur les relations interpersonnelles devrait toucher la vie à l'église, dans la famille, dans les fréquentations, la vie de couple, l'amitié, etc.

QUESTIONS: Quel est l'enseignement donné depuis un an sur les relations avec Dieu et les relations interpersonnelles? Demandez au maître de vous indiquer trois changements qu'il a constatés dans la vie de ses élèves depuis trois mois. Comment les a-t-il constatés? Sont-ils le résultat de son enseignement?

5. Le contenu est plus que le savoir. Il doit toucher le savoir, le savoir-dire, le savoir-penser, le savoir-partager, le savoir-faire et le savoir-vivre.

L'objet (l'objectif), ou contenu du programme, devrait viser beaucoup plus que le savoir et la transmission du savoir. Le programme devrait inclure des occasion d'expression de la part des élèves, leur permettre de parler, de dire. Il devrait les

pousser à réfléchir et à parler de leurs pensées et de leurs expériences. De plus, le programme devrait toucher à la vie actuelle afin d'enseigner aux élèves comment vivre. Cela peut se faire par des partages en petits groupes, par des discussions, par des questions de réflexion et d'autres activités qui exigent la pleine participation des élèves.

QUESTION: Quelles activités du programme permettent aux élèves de participer en faisant connaître ce qu'ils pensent?

6. Il y a l'enseignement dogmatique et actif/coopératif. L'enseignement dogmatique part du savoir (des idées et des théories), engage l'intellect et vise à l'accumulation des connaissances. L'enseignement actif part de l'élève (de ses besoins et ses désirs), engage toute la personne et vise à la formation de toute la personne.

Pour vérifier une activité dans le but de savoir quelle sorte d'enseignement y est donné, il faut considérer les éléments de cet enseignement.

QUESTION: Dans les deux listes suivantes, cochez ce qui s'applique à l'activité d'enseignement. Cette activité penche-t-elle vers le dogmatique ou vers l'actif/coopératif?

DOGMATIQUE		*ACTIF/COOPERATIF*	
part du savoir	_____	*part de l'élève*	_____
part des idées et théories	_____	*part des désirs et besoins*	_____
engage seulement l'intellect	_____	*engage toute la personne*	_____
accumule des connaissances	_____	*forme toute la personne*	_____

7. Les informations seront données non seulement avec le "par coeur" mais aussi avec les points de repère qui permettront aux élèves de repérer facilement ce qu'ils ont appris.

Ici, nous avons encore une manière de distinguer ce qui est enseignement de ce qui s'apprend comme opinion ou comme ouï-dire. Dans l'enseignement, les informations sont données de manière à ce qu'elles ne soient pas oubliées, ce qui les distingue du ouï-dire. Donc, le programme devrait comprendre les méthodes qui contribueront à cette mémoire. S'il est question de donner de la matière, il faut la donner d'une façon logique. Plus les élèves participeront, plus ils pourront se rappeler. Aussi, il peut y avoir des versets bibliques appris par coeur, des récitations et de petits examens. Le maître peut donner des trucs pour apprendre par coeur. Par exemple, l'ordre des quatre lettres du Nouveau Testament, Galates, Ephésiens, Philippiens et Colossiens est difficile à retenir. Mais avec la phrase en anglais Girls Eat Potatoe Chips, on se rappelle toujours l'ordre. Un élève ne sera pas obligé de suivre un même programme deux fois.

Les points de repère permettent à l'élève d'assimiler ce qu'il apprend. Le maître peut attacher l'information à un repère qui existe déjà -- aller du connu à l'inconnu. Ou il peut faire ressortir l'information principale de façon à former un point de repère pour les autres informations. Les informations que l'élève apprend sont intégrées à ce qu'il a déjà appris, ou elles sont groupées autour des informations principales qui forment les points de repère.

QUESTION: Après avoir assisté à une session d'enseignement, donnez deux manières qu'a le maître d'enseigner pour que les élèves n'aient pas besoin de réapprendre. De quelle façon le

maître donne-t-il des points de repère? Comment fait-il ressortir des points importants comme repères?

8. Il devrait y avoir apprentissage des habiletés.

Dans le cadre de l'église locale, il y a d'innombrables habiletés à apprendre. Dans une classe biblique, il faut apprendre à chercher des références bibliques. Dans les plus jeunes classes, il y a des habiletés associées au bricolage, à la lecture, à l'écriture. Parfois, même des adultes doivent apprendre à lire. Parmi les autres activités, mentionnons la musique, la direction d'une réunion d'affaires, la comptabilité, le travail de placeur. Il faut que l'église fournisse, dans son programme total, les occasions d'apprendre ces habiletés -- que ce soit dans les classes déjà existantes ou par des cours de formation à cet effet.

QUESTION: Demandez à trois personnes de nommer une habileté qu'elles ont apprise à l'église. L'ont-elles apprise dans un programme d'enseignement ou par hasard -- toutes seules?

9. Il faut qu'il y ait, de la part des élèves, développement de l'esprit critique et de questionnement.

Il ne faut pas avoir peur des questions ou de l'expression du "doute" de la part des élèves. Il faut que l'enseignement devienne personnel -- que les élèves croient d'une façon personnelle, parce qu'ils ont fait des investigations et parce qu'ils ont choisi de croire. Sinon, la foi restera toujours

impersonnelle. Il ne s'agit pas seulement que la foi devienne personnelle, mais que l'élève apprenne le discernement, ce qui est une des marques de la maturité. Il faut créer une ambiance où les gens se sentent libres de poser des questions sans se sentir "drôles". Il faut aussi employer des méthodes qui poussent les élèves à réfléchir et à questionner. Parmi ces méthodes: le travail en petits groupes, la discussion, les questions ouvertes.

***QUESTION:** Après avoir assisté à une session d'enseignement, indiquez une occasion où le maître a provoqué les questions des élèves. Les élèves ont-ils interrogé le maître?*

L'élève

1. Les élèves devraient démontrer un désir d'apprendre des habiletés nécessaires.

Dans les plus jeunes classes, les élèves devraient avoir le désir d'apprendre à employer leur Bible, à découper, à écrire dans leur cahier, etc. Si le matériel est trop enfantin, trop avancé ou trop routinier, les jeunes perdront leur désir d'apprendre. Plus tard, les gens devraient avoir le désir d'apprendre des habiletés qui leur permettent de servir dans l'église: musique, présidence, travail de placeur, etc. Pour apprendre ces habiletés, il devrait y avoir des classes de formation ou de l'enseignement individuel. Les gens se porteront volontaires pour cet apprentissage.

QUESTIONS: Quelle est l'attitude des jeunes dans leurs classes en ce qui concerne les habiletés? Ont-ils hâte d'apprendre? Sinon, quelle en est la raison? Quelle formation est donnée au niveau des habiletés. Y a-t-il assez de gens qui se portent volontaires pour répondre aux besoins de l'église?

2. Le personnalisme implique des choix pour l'élève.

Les choix qui sont donnés aux élèves devraient leur permettre de travailler à leur niveau et à leur capacité. L'enseignement devient personnel, adapté à sa personne.

QUESTION: Après avoir assisté à une classe élémentaire, une classe d'adolescents et une classe d'adultes, faites une liste des choix donnés dans chacune des trois classes. Ces choix permettent-ils aux élèves de travailler selon leurs capacités?

3. Il faut qu'il y ait, de la part des élèves, développement de l'esprit critique et de questionnement.

La vérité n'a pas peur de se faire questionner. Les élèves devraient se sentir libres de poser des questions et d'exprimer leurs doutes et leurs idées, même les idées qui diffèrent de celles du maître. C'est la seule manière, pour eux, de développer un esprit critique en même temps que des convictions personnelles.

QUESTIONS: Parlez à deux adolescents et deux adultes qui ne se fréquentent pas. Demandez-leur: 1) s'ils se sentent libres d'exprimer leurs idées, même quand elles sont contraires à ce que dit le maître ou d'autres; 2) si les questions qu'ils posent les ont amenés à avoir des convictions personnelles.

4. L'élève devrait démontrer de la compréhension par sa capacité d'expliquer verbalement le sujet à partir de n'importe quel élément du sujet.

A l'adolescence et à l'âge adulte, les élèves devraient commencer à comprendre des vérités de la Bible d'une telle manière qu'ils peuvent participer à une discussion peu importe où on en est dans le sujet. Prenons par exemple le salut. L'élève pourra faire davantage qu'en énumérer les quatre étapes. Il pourra expliquer et ce, dans ses propres mots, le salut du point de vue de Dieu et de son oeuvre, du point de vue de l'homme et de sa foi, ou encore en fonction du repentir de l'homme, ou bien du Saint-Esprit, qui amène la repentance.

QUESTION: Discutez avec deux élèves d'une classe biblique au sujet d'une des questions théologiques qui est dans leur programme. Peuvent-il expliquer l'enseignement dans leurs propres mots? (Ou prenez trois adultes au hasard et discutez du thème des messages du pasteur.)

5. L'éducation à la créativité exige de l'invention, de l'imagination de la part de l'élève.

La capacité de créer, d'inventer, permet à l'éducation d'aller au-delà de la simple transmission du savoir. Dans une église, cette capacité ne peut s'inscrire dans le cadre des doctrines et des absolus. Mais il y a beaucoup de place pour la créativité au niveau des applications de la vérité et au niveau des différentes activités de l'église (le Ptel). La créativité peut se développer par l'emploi du "brainstorming", par la spontanéité des idées, par le désir de faire les choses différemment de la dernière fois.

QUESTION: Depuis six mois, combien de nouvelles idées ont été suggérées pour les activités, afin de les mener d'une manière différente? Quelles mesures les leaders prennent-ils pour encourager la créativité, les idées nouvelles?

Le groupe

1. Le programme et les structures devraient être souples pour répondre aux besoins du groupe.

Il ne faut pas être lié au programme au point de ne pouvoir répondre aux besoins du groupe. S'il arrive un événement qui capte la pensée du groupe (par exemple la mort ou la maladie) et qui se prête à l'enseignement des vérités importantes, il faut pouvoir saisir l'occasion -- battre le fer pendant qu'il est chaud. Les élèves seront prêts à découvrir les vérités qui s'appliquent à cette question. Et les vérités seront tellement actuelles que les élèves ne les oublieront pas, puisqu'ils les associeront à cet événement de leur vie. Cela veut dire que pendant une ou deux sessions le maître laisse le programme de côté et y revient après l'enseignement spécial. Le maître devrait être capable d'adapter le programme, de faire les choix nécessaires. Cette aptitude implique que le programme peut quand même être accompli en moins de sessions ou avec moins d'activités. Par ailleurs, si on voit qu'un programme ou une activité ne satisfait pas aux besoins du groupe, il faut le changer.

QUESTIONS: Parlez à trois maîtres. Ont-ils jamais changé leur programme afin de répondre à un besoin particulier du groupe?

Ont-ils été capables d'adapter leur programme pour faire ce changement? Donnez-en un exemple.

2. Tous les membres devraient participer en travaillant ensemble à la planification des modules et à leur application.

Dans presque toutes les activités de l'église, il y a place pour des choix des élèves. Au préscolaire, on présente différents centres d'activité (lieux d'apprentissage où les élèves peuvent aller). A l'élémentaire, les choix se situent au niveau des chants, des jeux bibliques, des activités d'apprentissage. Dès le secondaire, les élèves peuvent aider à monter des programmes. Dans leur programme total, les leaders peuvent consacrer une activité par semaine pour l'enseignement systématique et suivi. Toutefois, dans les autres activités, les adolescents peuvent aider à planifier le programme. Même dans l'enseignement biblique, surtout chez les adultes (parce qu'en théorie, à l'âge de 18 ans, un élève aura suivi, à travers les années, un enseignement biblique progressif et systématique de toute la Bible), ils peuvent aider à planifier les modules d'enseignement. Par exemple, ils peuvent décider d'étudier l'épître de Jacques. En petits groupes, ils choisissent le sujet principal de chaque chapitre. Ces sujets principaux deviennent le contenu du module. Tout le long du module, les adultes font les applications actuelles à la vie. Il appartient au maître de voir à ce que tous les membres participent et de donner l'occasion à chacun de faire sa part.

QUESTIONS: De quelles façons concrètes les enfants d'âge préscolaire, les enfants à l'élémentaire, les adolescents et les adultes participent-ils? Est-ce que tous participent ou, au moins, se sentent libres de participer?

3. Il devrait y avoir un véritable esprit d'équipe où chaque membre se sent accepté, respecté, encouragé et soutenu, où règne la franchise dans l'amour, sans esprit de compétition.

L'église est une communauté. Aussi, dans les différents éléments du programme, il devrait règner un esprit communautaire, où les membres du groupe pensent les uns aux autres et non seulement à eux individuellement. Cette attitude peut se manifester de façon concrète: par l'absence de compétition (être content des réussites des autres), par la franchise avec amour (dire la vérité sans blesser si possible), par l'absence de favoritisme et de petits clans. Les membres s'acceptent tels qu'ils sont et s'encouragent mutuellement.

QUESTION: Considérant une seule classe, dites pourquoi vous pensez, ou ne pensez pas, que tous les membres se sentent acceptés. Donnez des exemples concrets de la présence ou de l'absence de soutien, d'encouragement et de franchise. Existe-t-il vraiment un esprit d'équipe?

4. Le groupe entier devrait avancer dans le savoir, le savoir-dire, le savoir-penser, le savoir-partager, le savoir-faire et le savoir-vivre, et non seulement une ou deux personnes du groupe.

Tous les membres devraient avancer, et non seulement quelques-uns. Cela ne veut pas dire que tous seront au même niveau, mais qu'il y aura des progrès dans la vie de chacun -- dans le savoir, dans sa capacité d'exprimer ses propres pensées,

dans un esprit ouvert pour partager et dans la manière avec laquelle on se traite dans le groupe (le savoir-vivre en groupe).

QUESTION: Faites la liste des membres d'un groupe. Observez le groupe pendant un mois. Après six mois, observez de nouveau le groupe pendant un mois. Ecrivez des exemples concrets de leurs progrès dans le domaine du savoir, du savoir-dire, du savoir-penser, du savoir-partager, du savoir-faire et du savoir-vivre. Est-ce que tous les membres, la majorité, ou seulement quelques-uns d'entre eux ont fait des progrès?

5.3 Liste des questions d'analyse

Général

1. Qui sont les élèves dans cette activité? Quel est le but de cette activité?

2. Quel agent prime sur les autres dans cette activité: le maître, le contenu, l'élève ou le groupe?

3. L'enseignement présente-t-il des situations simulées ou réelles qui touchent à la vie actuelle? Ces simulations ou expériences poussent-elles le maître et les élèves à mettre en pratique la vérité apprise?

4. Avez-vous remarqué des changements chez les membres de la classe (y compris le maître) au cours de vos observations et de vos conversations avec eux? Si oui, donnez des exemples.

5. L'ordre est-il possible sans faire usage d'autorité et de force? Peut-il se manifester chez les élèves par une discipline de soi? Donnez un exemple concret de cet ordre.

6. L'enseignement exige-t-il une rupture avec les opinions personnelles pour arriver à la vérité? Donnez-en un exemple.

7. Cette activité correspond-elle vraiment aux Québécois et à la culture québécoise? Les Québécois qui ne font pas partie de l'église se sentiraient-ils à l'aise dans cette activité?

8. Demandez à trois chrétiens qui ne se fréquentent pas ce qu'est, pour eux, un "bon chrétien". Leurs explications démontrent-elles que l'enseignement les encourage à vivre les vérités de la Parole de Dieu dans leur contexte propre?

Le maître

9. Le maître démontre-t-il qu'il connaît bien sa matière en faisant des liens par des illustrations tirées de sa vie et de la vie de ses élèves? Le maître communique-t-il ses connaissances en suscitant l'intérêt et la participation spontanée de ses élèves?

10. Le maître prend-il le temps de bien lier la vérité à la vie de tous les jours, même s'il ne couvre pas toute sa matière? Peut-il citer au moins trois exemples des changements qu'il a remarqués dans la vie de ses élèves depuis trois mois?

11. Le maître a-t-il de la créativité? Pour le savoir, demandez-lui de vous donner au moins deux idées qui lui sont propres et qu'il a employées dans son enseignement.

12. Comment le maître démontre-t-il sa compréhension des capacités et des besoins individuels de ses élèves dans la classe? Le maître parle-t-il avec chaque élève, une fois par année, pour lui donner une évaluation de ses progrès?

13. Observez la classe pendant trois sessions. Les élèves participent-ils librement à l'enseignement en partageant leurs idées et leurs expériences? Indiquez au moins deux occasions où le maître a employé l'intervention d'un élève pour bâtir son enseignement.

14. Le maître partage-t-il ses échecs aussi bien que ses réussites dans sa vie chrétienne? Y a-t-il un partage libre, parmi le groupe, des besoins et des échecs, sans que la personne qui parle (y compris le maître) se sente pointée du doigt ou abaissée?

L'objet

15. Les leaders de l'église mettent-ils par écrit les besoins précis des gens dans le but de choisir le programme qui pourra y répondre?

16. Les leaders donnent-ils aux maîtres un programme général écrit à suivre et dans lequel ceux-ci ont la liberté de faire des changements? Les leaders demandent-ils un compte rendu sur une base régulière?

17. Les modules d'enseignement permettent-ils de rendre les programmes flexibles selon les suggestions des élèves? Les modules proposent-ils un choix d'activités?

18. Quel est l'enseignement donné depuis un an sur les relations avec Dieu et les relations interpersonnelles? Demandez au maître de vous indiquer trois changements qu'il a constatés dans la vie

de ses élèves depuis trois mois. Comment les a-t-il constatés? Sont-ils le résultat de son enseignement?

19. Quelles activités du programme permettent aux élèves de participer en faisant connaître leurs opinions personnelles?

20. Dans les deux listes suivantes, cochez ce qui s'applique à l'activité d'enseignement. Cette activité penche-t-elle vers le dogmatique ou vers l'actif/coopératif?

DOGMATIQUE		ACTIF/COOPERATIF	
part du savoir	_____	part de l'élève	_____
part des idées et théories	_____	part des désirs et besoins	_____
engage seulement l'intellect	_____	engage toute la personne	_____
accumule des connaissances	_____	forme toute la personne	_____

21. Après avoir assisté à une session d'enseignement, donnez deux manières qu'a le maître d'enseigner pour que les élèves n'aient pas besoin de réapprendre. De quelle façon le maître donne-t-il des points de repère? Comment fait-il ressortir des points importants comme repères?

22. Demandez à trois personnes de nommer une habileté qu'elles ont apprise à l'église. L'ont-elle apprise dans un programme d'enseignement ou par hasard -- toutes seules?

23. Après avoir assisté à une session d'enseignement, indiquez une occasion où le maître a provoqué les questions des élèves. Les élèves ont-ils interrogé le maître?

L'élève:

24. Quelle est l'attitude des jeunes dans leurs classes en ce qui concerne les habiletés? Ont-ils hâte d'apprendre? Sinon, quelle en est la raison? Quelle formation est donnée au niveau des habiletés? Y a-t-il assez de gens qui se portent volontaires pour répondre aux besoins de l'église?

25. Après avoir assisté à une classe élémentaire, une classe d'adolescents et une classe d'adultes, faites une liste des choix donnés dans chacune des trois classes. Ces choix permettent-ils aux élèves de travailler selon leurs capacités?

26. Parlez à deux adolescents et à deux adultes qui ne se fréquentent pas. Demandez-leur: 1) s'ils se sentent libres d'exprimer leurs idées, même quand elles sont contraires à ce que dit le maître ou d'autres; 2) si les questions qu'ils posent les ont amenés à avoir des convictions personnelles.

27. Discutez avec deux élèves d'une classe biblique au sujet d'une des questions théologiques qui est dans leur programme. Peuvent-il expliquer l'enseignement dans leurs propres mots? (Ou prenez trois adultes au hasard et discutez du thème des messages du pasteur.)

28. Depuis six mois, combien de nouvelles idées ont été suggérées pour les activités, afin de les mener d'une manière différente? Quelles mesures les leaders prennent-ils pour encourager la créativité, les idées nouvelles?

Le groupe

29. Parlez à trois maîtres. Ont-ils jamais changé leur programme afin de répondre à un besoin particulier du groupe? Ont-ils été capables d'adapter leur programme pour faire ce changement? Donnez-en un exemple.

30. De quelles façons concrètes les enfants d'âge préscolaire, les enfants à l'élémentaire, les adolescents et les adultes participent-ils? Est-ce tous participent ou, au moins, se sentent libres de participer?

31. Considérant une seule classe, dites pourquoi vous pensez, ou ne pensez pas, que tous les membres se sentent acceptés. Donnez des exemples concrets de la présence ou de l'absence de soutien, d'encouragement et de franchise. Existe-t-il vraiment un esprit d'équipe?

32. Faites la liste des membres d'un groupe. Observez le groupe pendant un mois. Après six mois, observez de nouveau le groupe pendant un mois. Ecrivez des exemples concrets de leurs progrès dans le domaine du savoir, du savoir-dire, du savoir-penser, du savoir-partager, du savoir-faire et du savoir-vivre. Est-ce que tous les membres, la majorité, ou seulement quelques-uns d'entre eux ont fait des progrès?

Ces questions ne sont pas posées dans le but de dire ce qui est bien et ce qui ne l'est pas. Il s'agit plutôt d'analyser une activité d'éducation biblique et, d'après cette analyse et les objectifs donnés à l'activité, de faire une évaluation et de former une liste de besoins. De là, on verra à faire les changements qui s'imposent. Et il ne faut jamais oublier de

regarder le programme de l'église dans sa totalité (Ptel), afin de voir si l'enseignement est équilibré et adéquat sous tous ses aspects.

become an extension of his parents."[1] Nous pouvons ajouter que l'enfant ne devrait pas non plus être le prolongement de son maître. "Spiritual training is on a road with many crossroads, a way marked by many alternatives. That road is life. The most basic choice is the decision to continue as is, committed to self, or to commit life to Christ as Savior and Lord and follow Him. That choice may also relate to other alternatives -- religion versus personal Christian commitment, surrender versus rebellion, obedience versus disobedience, Christian community versus the world, Christian values versus a value-vacuum kind of society."[2] Ces questions d'évaluation nous permettront un peu de voir si l'éducation dans l'église locale met chaque élève devant des choix, si elle l'amène à discerner, à avoir une foi personnelle et à avancer dans la vie chrétienne, même au point de dépasser son maître.

Troisièmement, nous pouvons comparer les principes à ceux de Kenneth Gangel que nous avons cités dans l'introduction. "Some of the values thus derived would include: 1. An emphasis on relevance. 2. A practical and expansive view of curriculum. 3. Pupil activity and participation in the learning process. 4. Problem-solving techniques. 5. Interest and dialogue in the learning process. 6. An attempt at emphasis in democracy in education. 7. Concern for the child as an individual. 8. An

---

[1] Graendorf, Werner C., Introduction to Biblical Christian Education, Moody Press, Chicago, 1981, page 203.

[2] Ibid, page 203.

Conclusion

Le travail est à peine commencé. Il faudrait continuer à oeuvrer pour améliorer et compléter les questions d'analyse, ce qui, en soi, constitue un travail de longue haleine.

Mais avons-nous trouvé ce que nous cherchions en préparant ces questions d'analyse? Oui, du moins en partie. Premièrement, nous avons cherché à établir des normes qui soient en même temps bibliques et conformes à la culture québécoise. Les questions nous permettent de commencer l'évaluation du programme et des activités d'une église baptiste évangélique pour savoir s'ils sont adaptés à sa culture. Et nous avons fait un pas de plus en essayant, d'abord, de vérifier si les personnes vivent bien la vie chrétienne dans leur culture propre.

Deuxièmement, nous avons établi des principes qui mènent à la maturité chrétienne -- à un choix personnel, au discernement, au désir d'être comme Jésus-Christ dans la vie de tous les jours. Comme Gil Boers le dit si bien dans un des chapitres de Introduction to Biblical Christian Education, "Christian maturity should never be measured by the degree to which a child has

emphasis on creativity."[3] Nos études de sources françaises nous ont bien démontré le besoin de chacun de ces éléments. Aussi les questions d'analyse nous permettent-elles de vérifier s'ils sont présents dans l'éducation au sein de l'église locale.

Quatrièmement, nous avons vu l'importance de la société (l'église locale) comme communauté dans l'enseignement. Les individus sont importants mais pas au détriment du groupe. Donc, nous maintenons l'église comme communauté, qui fonctionne comme le corps de Christ, chaque membre à sa place, même dans les activités d'éducation. Et c'est un autre élément qu'on peut commencer à vérifier avec les questions d'analyse.

Où allons-nous maintenant? Nous pouvons faire d'autres applications avec nos questions d'analyse. L'une de ces applications est l'analyse de l'enseignement de Jésus auprès des douze apôtres. Lois LeBar dit de son enseignement:

> Christ Jesus was the Master Teacher par excellence because He Himself perfectly embodied the truth, He perfectly understood His pupils, and He used perfect methods in order to change people. He Himself was "the way, the truth, and the life" (John 14.6). He knew all men individually and He knew human nature, what was in man generically (John 2.24,25). He taught men the truth "as they were able to hear it" (Mark 4.33).[4]

Une analyse de son enseignement nous aiderait à rendre le nôtre plus efficace dans l'église locale. Cette analyse peut se faire

---

[3] Gangel, Kenneth O., Building Leaders for Church Education, Moody Press, Chicago, 1981, page 36,37.

[4] LeBar, Lois, Education that is Christian, Revell, Westwood New Jersey, 1958, page 51.

sans se baser sur un seul modèle ou une seule méthode d'enseignement. Agir ainsi reviendrait à prendre les principes de l'enseignement de Jésus "tout cuits" d'avance. Son enseignement est tellement varié qu'on peut y trouver les éléments de n'importe quel modèle ou de n'importe quelle méthode. Nos questions d'analyse donnent une approche tout autre et nous permettent de voir un peu mieux l'enseignement global de Jésus. Cela, à son tour, nous permettra de mieux suivre son exemple.

Une deuxième application des questions en cause est l'analyse dans les programmes d'une ou plusieurs églises locales, et ce, dans le but d'améliorer le programme de l'éducation chrétienne, de découvrir les besoins actuels et d'établir les objectifs pour le programme total de l'église locale (Ptel). Cette entreprise implique qu'il y ait au moins une personne convaincue de la nécessité de vérifier le programme et de l'améliorer selon les besoins, et qui serait prête à se consacrer à cette tâche. Ce sera probablement une tâche ingrate parce que les gens, en général, n'aiment pas les changements. Et chacun de nous aime bien faire le travail de la manière la plus facile possible. Cette personne devrait avoir des connaissances pour répondre aux questions d'analyse, mais aussi une personnalité qui lui permettra d'observer, de poser des questions sans que les gens se sentent épiés, talonnés, menacés. Cette personne devrait savoir comment convaincre les leaders de l'église, aussi bien que les maîtres, qu'il faut changer, dans le but de mieux accomplir la tâche d'éducation que Dieu a donnée à l'église locale.

La première activité à analyser serait le programme de formation des ouvriers dans l'église locale. Comme l'a dit Vial, le maître a tendance à enseigner de la même manière qu'il a été lui-même enseigné. Pour qu'il y ait changement, il faut briser ce cycle. Dans la mesure où les maîtres enseignent en suivant de bons principes, les élèves vont aller vers la maturité. Et les élèves, lorsqu'ils enseigneront, le feront à la façon de leur maître. Gangel dit:

> Obviously, the Christian workers' ultimate competence resides only in God's power (2 Cor. 3.1-6). But humanly speaking, the greatest need of the church has always been and is today the need of trained leadership. The churches that are making the greatest strides are those who are taking time to train leaders. [■]

Il faut donc établir un programme de formation des ouvriers qui permettra à l'église de dispenser une éducation véritablement biblique et vraiment efficace.

La deuxième activité à vérifier est l'éducation chrétienne des adultes. L'éducation au niveau des adultes est maintenant considérée comme importante dans la vie en général au Québec. Cela se voit par la Commission Jean, qui a eu le mandat d'étudier les besoins au niveau de l'éducation des adultes. (Voir appendice I pour une vue globale de cette étude.) Les résultats sont intéressants parce qu'ils sont presque parallèles à plusieurs principes que nous avons découverts: La formation de

---

[■] Gangel, Kenneth O., Building Leaders for Church Education, Moody Press, Chicago, 1981, page 391.

base comprend entre autres choses: "la découverte de ses ressources... la créativité et l'initiative... le développement du sens critique... apprendre à apprendre... assumer des rôles sociaux... prendre des décisions et travailler en groupe..."[6] Il serait bon d'étudier les recommandations de cette Commission comme ressource pour l'éducation des adultes dans l'église locale. D'après Gangel, l'éducation des adultes est très importante dans le programme de l'église.

> It is vital for your growing Christians to see adult models demonstrating a high level of maturity in the patterns of discipleship. Christian adults in the local church should be reflections of Christ.[7]

Par la suite, il devrait y avoir analyse du programme de la jeunesse et de celui des enfants, mais toujours avec la pensée que le foyer est le lieu premier de formation pour les jeunes.

Enseigner à vivre, voilà le but de l'éducation dans l'église locale. Le défi est grand! La tâche est énorme! Mais les résultats en valent la peine. Il y aura des êtres humains et des églises qui sauront vivre pleinement leur vie sur cette terre et dans l'au-delà.

---

[6] Apprendre: une action volontaire et responsable, Commission d'étude sur la formation des adultes, Gouvernement du Québec, 1982, pages 733, 734.

[7] Gangel, Kenneth O., Church Education Handbook, Victor Books, Wheaton, 1985, page 219.

"APPENDICE" A

La question de l'école confessionnelle

1. La séparation de l'Etat et l'Eglise.

   1.1 Les Etats-Unis ont un système scolaire basé sur la neutralité.
   a) Ce système ne permet pas de considérer l'élève d'une façon intégrale.
   b) La question se pose de savoir si l'école est responsable de tous les aspects de la vie.

   1.2 Les autres provinces du Canada croient à la séparation de l'Etat et l'Eglise.
   a) Mais quelques-unes permettent l'accès à la dimension spirituelle.
   b) En Ontario, il y a des "écoles séparées" qui sont confessionnelles et majoritairement francophones.

2. La province de Québec a évolué autrement.

   2.1 Les écoles ont toujours été confessionnelles et linguistiques. La confessionnalité devient une question d'héritage et de culture.

   2.2 Ce système a parfois été injuste envers les minorités.
   a) Le Cardinal Richelieu a refusé l'entrée aux Huguenots dans la colonie française. Ce fait influencera tout le développement du Québec.
   b) Au commencement de ce siècle, il existait plus que 100 églises francophones protestantes. De ces églises, seulement trois existent encore. La cause majeure en est l'assimilation avec les anglais.
   c) Le système catholique, en faisant appel comme majorité, a refusé de donner aux Juifs le droit d'administrer leurs écoles.
   d) Jusqu'à ces dernières années, un immigré avait beaucoup de difficulté à obtenir une éducation en français.

3. La question posée depuis le commencement de la révolution tranquille est de savoir quelle sorte d'école répond aux besoins et aux désirs de la population en pleine évolution.

   3.1 Le rapport Parent a élaboré quatre modèles d'école.
   a) l'école publique neutre exclusive -- problème de sécularisation.
   b) l'école publique unique
   -- le même enseignement religieux pour tous
   -- un enseignement religieux diversifié

c) l'école confessionnelle privée subventionnée avec un enseignement public neutre
d) l'école publique, confessionnelle et non confessionnelle
e) la commission a retenu l'école publique, confessionnelle et non confessionnelle.

3.2 "La Confessionnalité scolaire" propose trois modèles.
a) une école confessionnelle (stricte)
b) une école pluraliste (une école confessionnelle ouverte)
c) une école à cohabitation confessionnelle
d) critères pour choisir la sorte d'école attendue par la population:
-- une école éducative
-- une école qui rend possible une formation morale ou religieuse
-- une école qui respecte les droits et libertés de tous
-- le choix appartient aux communautés locales.

4. Questions sans réponse:

4.1 Comment avoir un équilibre entre le pouvoir de l'Etat et le pouvoir de l'Eglise?

4.2 Comment respecter les droits des parents religieux dans une société pluraliste sans les écoles privées non-subventionnées?

Références:

Alexanian, Jacques L., The Problem of the Education of Protestant French Canadians in Québec. Unpublished Master's Thesis, Department of Christian Education, Wheaton College, 1964.

Conseil supérieur de l'éducation, La Confessionnalité scolaire, 1981; Québec, Editeur Officiel.

Ministère de l'Education, L'Ecole, une école communautaire et responsable, 1982; Québec, Editeur Officiel.

Ontario Department of Education, Living and Learning, the Report of the Provincial Committee on Aims and Objectives of Education in the Schools of Ontario, 1969; Ontario, Official Editeur.

Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Tomes I et IV, Québec, 1964, 1966

"APPENDICE" B

Voies et Impasses

Il s'agit de cinq tomes rédigés par le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation dans le but d'inviter à la réflexion et susciter une intelligence approfondie des exigences actuelles de la formation chrétienne au milieu scolaire.

Même à travers l'évolution de la culture québécoise et la réforme scolaire, les écoles restent confessionnelles. Il faut comprendre les motifs qui appuient cette décision, définir ce que peut et doit être cet enseignement et parler des voies et des impasses. Il y a une lecture d'ensemble de la situation, une présentation renouvelée des motifs qui conduisent à affirmer la place d'un enseignement religieux et une description des objectifs avec aménagements que le Comité catholique propose pour cette discipline.

1. Tome 1 Dimension religieuse et projet scolaire 1974 67 pages Philosophie

1.1 Justification de l'enseignement religieux par une approche de l'ordre éducatif.

a) L'éducation religieuse est indispensable pour viser la croissance totale de la personne (approche organique).
b) L'éducation aujourd'hui ne peut être que continue et permanente.
c) Le centre de toute l'activité, c'est le sujet qui apprend. L'apprenant est un être en quête de sens. La religion est un champ de signification qui donne une interprétation du monde, de l'homme et de la transcendance.

"En termes plus directs, nous dirions: L'éducation religieuse ne se donne pas d'abord parce que les parents la demandent et l'appuient par leur témoignage, elle se justifie fondamentalement par la volonté d'offrir aux jeunes une possibilité de développement selon toutes les dimensions de leur être." p.41

1.2 Quatre conditions de réalisation.

a) Méthode -- une pédagogie de cheminement. Il faut accompagner l'étudiant dans ses expériences et dans ses découvertes.
b) Contenu -- Priorité à la religion chrétienne.
c) Milieu scolaire -- un seuil de cohérence. Une pensée convergente touchant les valeurs de fond.

d) Environnement global -- appui d'une communauté éducative. (école, paroisse, famille).

1.3 Les objectifs.
a) La maturation de l'étudiant au plan religieux: le sens de cohérence, d'appartenance, d'intégration, de contact avec le sacré, d'agir moral.
b) L'exploration de l'univers religieux: les dimensions doctrinale, historique, éthique, rituelle, expérientelle, sociale.

1.4 L'évaluation. (Il est difficile d'expliciter les valeurs dans un monde changeant.)
a) Il faut une clarification des valeurs.
b) Il faut apprendre à choisir les valeurs.

2. Tome 2 L'enseignement religieux 1974 101 pages Programmes.

2.1 Ecole élémentaire.
a) Les malaises:
La famille ne prépare pas les enfants au domaine religieux.
Il n'y a pas assez d'appui des paroisses.
Il y a un manque de formation des maîtres.
Il y a un nouveau langage doctrinal que le monde ne comprend pas.
Il y a répétition dans les dernières années de l'élémentaire.
b) Modifications à apporter:
Redéfinir les objectifs.
Faire une spécification des rôles de la famille, de la communauté et de l'école.
c) L'école devrait prendre l'initiative dans la définition des rôles.
Les familles et les communautés plus actives dans l'initiation des sacrements.
Un programme polyvalent.
L'exemption avec un rechange acceptable.

2.2 Ecole secondaire.
a) Objectifs.
"Respecter la Parole de Dieu, c'est la saisir dans ce qu'elle a de plus engageant, de plus actuel, de plus ecclésial... Respecter l'adolescent, c'est l'écouter, l'observer, saisir ses interrogations fondamentales, refuser de lui imposer une foi d'adulte ou une foi d'enfant, s'inspirer de toute science humaine qui permet de pénétrer plus à fond son univers." p.5
b) Les malaises:
L'attitude négative des jeunes.
Un malaise au niveau du contenu.
c) Modifications à apporter:
Préciser les objectifs.
Viser un meilleur équilibre entre l'expérience et la Parole.
Rejeter l'enseignement humaniste (13.4% des professeurs ont reconnu qu'ils proposaient un humanisme où la réflexion chrétienne est quasi absente. p.60)

d) Trois voies possibles:
Catéchétique -- une approche confessionnelle de la réalité religieuse
Doctrinale -- le projet d'un programme-câdre de doctrine catholique distinct du programme actuel d'enseignement religieux catholique.
Culturelle -- inspirée des sciences humaines de la religion.

3. Tome 3 Les maîtres et l'éducation religieuse 1974 103 pages Enseignants

3.1 A l'élémentaire.
60% des maîtres sont soucieux de donner un enseignement religieux de qualité.
70% se disent prêts à continuer.

a) Problèmes:
De nouveaux professeurs peu préparés pour l'enseignement religieux.
Avec la mutation culturelle et religieuse, 30% à 40% forment un bloc pluraliste. (En certains milieux urbains, ce bloc est déjà majoritaire)
Un tiers se sent contraint d'enseigner la religion.
L'expérience du volontariat a montré que les enseignants craignaient la discrimination.
L'exemption pour les enseignements devrait être recommandée.
Les exigences doctrinales et personnelles rendent la tâche difficile.

b) La formation initiale et permanente des maîtres.
La formation est concentrée dans 11 universités et une institution indépendante.
Quatre seulement ont un cours commun et obligatoire de didactique de l'enseignement religieux.
Pour le baccalauréat d'enseignement à l'élémentaire, il faut:
un cours (45 heures) en pédagogie religieuse;
tenir compte de la dimension religieuse dans le développement de l'enfant;
faire connaître les exigences des employeurs.
Pour la formation permanente, il y a:
un comité de progation -- travail d'équipe: un collègue choisi par le nouveau diplômé, un deuxième professeur, un membre de la direction.
des animateurs et des conseillers.
un recyclage et perfectionnement -- échanges d'expériences, journées d'étude, etc...

3.2 Ecole secondaire.
a) Malaise: le pluralisme du personnel enseignant;
l'attitude négative de certains professeurs;
le manque de formation;
la pensée qu'il peut y avoir une transformation de l'enseignement religieux en un cours de morale;
le peu d'impact de l'animation pastorale auprès des enseignants.

b) Difficultés des maîtres: attitude négative des jeunes,
manque de soutien des parents
manque de préparation personnelle,

manque d'intérêt pour cet enseignement,
attitude négative des autres professeurs,
manque de soutien de l'Eglise diocésaine,
difficulté d'adaptation aux jeunes.
problèmes personnels de foi.

c) Difficultés d'organisation: horaire trop chargé,
programmes inadéquats,
instruments de travail désuets,
périodes mal distribuées,
absence d'équipe.

d) Modifications à apporter:
accroître le niveau de compétence des maîtres,
assurer au moins deux séances d'enseignement par semaine,
ne pas exiger plus de 16 heures d'enseignement religieux par semaine,
affermir le statut de l'enseignement de la religion au secondaire.

e) Formation au secondaire.
Réserver la spécialisation poussée pour le second et troisième cycle de l'université.
Avoir des traits communs dans le baccalauréat spécialisé d'enseignement au secondaire d'une université à l'autre.
Veiller à rendre possible le travail d'équipe parmi les professeurs de religion.
Accorder à l'enseignement religieux un traitement équitable.

4. Tome 4 <u>L'éducation morale</u> 1978 126 pages

4.1 Pour la religion catholique, la morale est enracinée dans l'évangile. Il y a aussi l'éducation morale basée sur la religion mais sur la philosophie de l'homme (développement de la conscience).

4.2 L'école a un rôle limité parce que la responsabilité revient à la famille.
L'école a un rôle implicite -- un transfert de valeurs par l'ambiance et les éducateurs.
L'école a un rôle explicite -- une partie du projet scolaire.

4.3 Il y a cinq pistes d'apprentissage dans la morale.
a) Le jugement moral -- la capacité de porter un jugement moral.
b) Les principes, les normes et les valeurs -- la capacité de faire référence à des normes, à des principes et à des valeurs, en les intériorisant.
c) La décision autonome -- la capacité de prendre une décision libre et de se donner des buts dans la vie.
d) Les pulsions et les désirs -- la capacité d'assumer et d'orienter son affectivité.
e) L'agir lui-même -- la capacité d'agir en conformité avec ses intentions et ses choix.

4.4 Suggestions pour l'apprentissage.
a) Employer comme base des exigences humaines fondamentales comme dans:
La charte universelle des droits de l'homme des Nations-Unies.
La déclaration canadienne des droits de l'homme.
La charte québécoise des droits et libertés de la personne.

b) Ne pas employer des méthodes telles que le dressage -- le laisser-faire. Employer plutôt des méthodes telles que Kohlberg (le jugement moral), Wilson (l'analyse de la démarche morale), la clarification des valeurs, le"decision-making".

4.5 L'enseignement moral est pour les exemptés à l'élémentaire et 1er et 2e secondaire. Au III, IV et V secondaire, c'est une option.

5. Tome 5. L'animation pastorale 1980 174 pages

5.1 L'animation n'est pas l'enseignement. C'est plutôt un atelier de pratique, ce qui indique le faire, l'agir, le vivre. Ce sont plutôt des activités occasionnelles et libres.

5.2 L'animation pastorale apporte cinq apprentissages fondamentaux:
Donner un sens à sa vie.
Vivre en communion avec les autres.
Entrer en contact avec Dieu.
Orienter ses conduites morales.
Etablir des liens.

5.3 Pour exercer l'animation pastorale, un animateur doit posséder un diplôme du premier cycle universitaire dans un champ de spécialisation approprié; il doit également détenir un mandat pastoral.

5.4 Ecole élémentaire.
a) Problèmes: Manque de personnel, de temps et de coordination.
b) Modifications:
Que l'animation devienne graduellement une responsabilité d'équipe.
Que l'engagement d'un conseiller en éducation chrétienne constitue une priorité, car c'est lui qui anime, coordonne et soutient le travail de tous les autres agents.

5.5 Ecole secondaire.
a) Deux courants majeurs ont influencé et influencent encore l'animation pastorale au secondaire: le courant d'une certaine impulsion créatrice, qui pousse dans les voies de l'invention et de la créativité partorale et un courant d'insertion éducative, qui pousse vers une intégration plus serrée de l'animation pastorale à l'action éducative de l'ensemble de l'école.
b)Malaises: Une réalité mal définie.
Une difficile continuité.
L'assimilation de l'animation pastorale par l'école.
Le maintien de l'équilibre entre le religieux et le profane.
Un nouveau langage sans une nouvelle pratique.
c) Modifications:
Il faut collaborer activement à l'élaboration d'un projet éducatif dans l'école.
Il faut pouvoir tirer partie de l'effort actuel qui s'accomplit pour la définition des objectifs pédagogiques.
Il faut s'ouvrir à l'action pastorale qui s'accomplit ailleurs: dans les familles, dans les mouvements...

Liens avec le rapport Parent:

Recensement à chaque année.
Parents étroitement associés aux modalités concrètes de la confessionnalité.
Le droit d'exemption bien connu.
Ne pas blesser la conscience des exemptés (Dans une école de confessionnalité stricte).
Enseignement dans les universités adapté aux exigences de l'enseignement supérieur dans une société pluraliste.

Liens avec le Livre Blanc:

L'école publique devra offrir l'option entre un cours d'enseignement de la morale et un cours d'enseignement de la religion catholique ou protestante. Le système d'option, déjà pratiqué au second cycle du secondaire, sera donc étendu à l'ensemble du primaire et du secondaire.

Ecole québécoise:

150 minutes par semaine données pour "L'Enseignement moral et religieux" et pour "La Formation personnelle et sociale" au secondaire.

Ginny Beyer
mars 1983

"APPENDICE" C

Israel dans l'Ancien Testament

2. LES FILS CONDUCTEURS À TRAVERS LES TROIS ÉPOQUES

Dans l'éducation religieuse des Juifs de l'Ancien Testament, il y a au moins six points qui sont mis en relief et qui restent les mêmes à travers l'histoire et l'évolution de la société. Ce sont l'importance des enfants, de l'éducation religieuse, de la Torah, de la famille, de la communauté et du choix personnel.

2.1 L'importance des enfants. Pour Israël, les enfants étaient des dons précieux. Il n'y avait pas de bonheur sans enfants. Cela est clair tout au long de l'Ancien Testament. Nous ne citerons cependant qu'un passage.

> C'est l'héritage de Yahvé que des fils,
> récompense, que le fruit des entrailles;
> comme flèches en la main du héros,
> ainsi les fils de la jeunesse.
> Heureux l'homme, celui-là
> qui en remplit son carquois;
> point de honte pour eux, quand ils débattent
> à la porte, avec leurs ennemis. (Psaume 127.3,4)

Barclay dit pour sa part:

> Aucun peuple n'a accordé à l'enfant une place aussi centrale que les Juifs. Il ne serait pas faux de dire que, pour les Juifs, l'enfant était la personne la plus importante de la communauté.[1]

Barclay, en citant Josèphe, écrit:

> Nos terres sont bonnes et nous les travaillons au maximum, mais notre principale ambition, c'est l'éducation de nos enfants.[2]

Voeltzel exprime la même chose quand il dit:

> L'enfant est, a-t-on dit, le privilégié de Dieu.[3]

Les enfants avaient certainement une place très spéciale dans la société juive.

2.2 L'importance de l'éducation religieuse. L'éducation en Israël était unique. Toute éducation était religieuse. Elle ignorait l'enseignement des arts ou de la philosophie.

> Le but principal de toute activité éducative était religieux... Ce n'était pas simplement une éducation qui permettait de gagner sa vie mais qui s'intéressait à la personne et à la formation du caractère. Connaître n'était pas séparé d'être et d'agir; on considérait qu'un bon caractère provenait d'une bonne relation avec Dieu par l'étude de la Torah.[4]

5

Gangel donne cinq éléments de cette éducation unique[5]: 1) la reconnaissance d'un Dieu qui parle et de la responsabilité à son égard; 2) la concentration sur le présent et l'adoration de Dieu seul; 3) le choix de l'homme d'honorer Dieu ou de le rejeter; 4) le concept biblique de la gravité du péché; 5) la position centrale de la conception théiste. L'éducation était centrée sur l'homme et sur sa relation avec Dieu.

Il vaut la peine de citer ce que dit Tenney au sujet de l'étroitesse de l'éducation des Juifs comparativement au but recherché par les autres sociétés.

> Malgré cette étroitesse, l'éducation juive a réussi là où les systèmes de Sparte, d'Athènes et de Rome ont échoué. Ils ont échoué parce que leurs buts étaient mauvais. On peut dire que le système de Sparte avait comme but l'effacement de l'individu au service de l'État. Le but d'Athènes était la formation de l'individu au service de la culture. À Rome, la formation de l'individu était pour le service de l'état. En Israël, le but était de former l'individu pour le service de Dieu. Les buts de Sparte, d'Athènes et de Rome ont échoué sur le plan moral... Ils ont perdu leur sens de direction... L'éducation juive ne l'a jamais perdu. Son intention n'était pas d'éduquer dans la connaissance académique et technique, mais dans la sainteté... C'était Dieu qui était au centre et non l'homme; le but était la justice et non l'intérêt.[6]

2.3 <u>L'importance de la Torah</u>. Cette éducation commençait très jeune et avait comme élément le plus important la connaissance et la mise en pratique de la Torah. La Torah fait surtout référence aux cinq livres de la loi: la Genèse, l'Exode, le Lévitique, les Nombres et le Deutéronome. Le nom vient d'un verbe qui signifie lancer, viser (en parlant d'une flèche). Le sens du mot a évolué pour signifier guide, instruction, commandement, loi. La Torah enseignait un style de vie qui avait comme source une alliance et une relation entre Dieu et Israël.

> La "Torah" n'a jamais été simplement la loi au sens légal; c'est plutôt une manière de vivre qui exige une consécration totale en vertu de l'Alliance.[7]

Cette éducation dans la loi commençait très jeune. Le Talmud dit:

> Si nous ne gardons pas nos enfants dans la religion quand ils sont petits, nous ne serons certainement pas capables de le faire plus tard.[8]

Josèphe ajoute:

> Si quelqu'un devait questionner l'un d'entre nous au sujet des lois, celui-ci pourrait plus facilement les répéter toutes que son propre nom; étant donné que nous les apprenons dès notre tendre enfance, elles sont comme gravées sur notre âme.[9]

Philo dira de même:

> Étant donné que les Juifs considèrent leurs lois comme des révélations divines et qu'ils les apprennent dès leur tendre enfance, ils portent l'image de la Loi dans leur âme... Leurs parents, leurs instituteurs et ceux qui les élèvent leur apprennent, pour ainsi dire à partir du berceau, à croire en Dieu, le Père unique et le Créateur du monde, avant même d'être instruits dans les lois sacrées et les coutumes non écrites.[10]

Israël n'avait pas d'autre manuel que les Écritures. C'était leur livre de lecture. L'enseignement primaire avait pour but la lecture de la Loi. L'enseignement supérieur consistait à lire et à étudier la Loi. La Loi embrassait toute la vie juive, du berceau à la tombe. Personne n'était trop jeune ou trop vieux pour apprendre. Chaque aspect de la vie était couvert.

2.4 L'importance de la famille. Pour les Juifs, le foyer était le vrai centre de l'enseignement et c'est aux parents que revenait la responsabilité de l'éducation.

> Dès les débuts de la race humaine dans le jardin d'Eden, c'est la famille qui a joué le rôle le plus important dans l'éducation. Dieu l'a voulu ainsi, et les Juifs n'ont jamais négligé le rôle central du foyer dans l'éducation.[11]

Barclay a cité ce qu'Epstein dit à ce sujet:

> Le foyer doit être le gardien de toutes les vertus juives... Dans aucune autre religion le devoir des parents d'instruire leurs enfants n'a été aussi souligné que dans le judaïsme.[12]

Qu'il y ait ou non des écoles, cela était tout aussi vrai.

La triple responsabilité du père consistait à instruire son fils dans la loi, à lui trouver une épouse et à lui apprendre un métier.[13] Les parents devaient pouvoir, désirer et vouloir parler de Dieu à leurs enfants en tout temps et en tout lieu. "Un père pourrait aussi bien enterrer son enfant que de négliger son instruction."[14] Le père devait commencer à instruire son enfant dans la loi aussitôt que celui-ci pouvait parler, donc vers trois ans.

L'alliance de Dieu avec son peuple, Israël, était nationale mais aussi personnelle. Chaque individu avait une obligation envers Dieu, sa famille et son peuple. Comment cela allait-il se poursuivre au cours des ans? "Il a peut-être survécu parce que l'élément le plus important dans toute éducation — les buts ou objectifs — n'a jamais été déformé ou amoindri dans l'esprit des parents juifs. Leur tâche était de former la génération suivante." [15]

2.5 L'importance de la communauté. Mais la famille n'était pas laissée à elle-même dans l'accomplissement de cette tâche. Elle était soutenue par une communauté qui travaillait et adorait ensemble. Israël est devenu une nation par une relation d'alliance avec le Dieu vivant. Cette vie communautaire était source d'unité. Ses fêtes étaient des moyens d'enseignement continu pour tous ceux qui y participaient. La vie communautaire devait complémenter l'enseignement religieux des parents.

> En fait, le rôle de la famille dans l'enseignement ressort avec beaucoup de force dans le Deutéronome. Au lieu d'enlever aux parents leurs reponsabilités, le centre formel du culte est devenu le mortier pour consolider les efforts des parents.[16]

Neher, l'historien juif, dit:

> Israël devait former une société à part, devenir une nation différente des autres. Elle devait s'isoler des autres nations afin de ne pas suivre dans leurs voies... C'était une obligation de donner de l'instruction aux enfants. (Exode 13.8,14; Deut. 6.7). Mais il n'y avait pas d'école ni maîtres d'école. Les enfants grandissaient encadrés par leurs parents et par une participation active dans la vie de la communauté.[17]

Il était très important d'être identifié à la communauté de foi. Cela comprenait les rassemblements au temple unique, d'abord pour les fêtes et, plus tard, pour la lecture de la Loi. Dans la diaspora, la synagogue est devenue le centre de la vie communautaire.

> Aucune histoire nationale ne montre plus clairement la puissance de l'éducation que celle des Juifs. Leur existence même au temps du Christ — de même qu'aujourd'hui encore — prouve comment la transmission de la vérité est essentielle au maintien de l'identité nationale et familiale.[18]

En parlant des périodes où le peuple d'Israël a été désobéissant envers Dieu et en a souffert, Richards a dit:

> Privée du rôle de soutien que devait remplir la communauté, la famille a dû porter seule la très lourde charge de l'éducation, charge qu'elle ne devait pas porter seule.[19]

Le Juif faisait non seulement partie d'une famille, mais d'un peuple, d'une communauté. La communauté partageait avec la famille la responsabilité de l'éducation et, en retour, la famille devait être un élément substantiel de la communauté. Voilà quel était le plan de Dieu.

2.6 L'importance du choix personnel. Il y a encore un autre élément qui est très important: le choix qu'Israël devait faire en tant que peuple et en tant qu'individus. Nous avons déjà dit que le choix qu'avait tout Israélite d'honorer Dieu ou de le rejeter faisait partie de l'éducation particulière à Israël. Neher dit:

> Dieu cherche l'homme, lui offrant sans cesse des possibilités nouvelles de venir à Dieu, de Le connaître, de L'aimer. Mais à chaque offre — les plus importantes seront la vie exemplaire des patriarches hébreux, la sortie d'Égypte, le don de la Torah et de la prophétie — les hommes conservent le privilège de rester réfractaires s'ils veulent.[20]

C'est peut-être ce dernier élément qui est le plus difficile pour les parents et les éducateurs. Pour transmettre la foi d'une personne à une autre, d'une génération à une autre, chaque personne doit d'elle-même, en toute connaissance de cause et par un acte de sa propre volonté, choisir de suivre Dieu. Sans cela, la foi biblique ne devient qu'une autre religion avec ses rites et ses rituels; il n'y a plus de relation personnelle avec le Dieu vivant.

---

1. Barclay, William, Educational Ideals in the Ancient World, (Grand Rapids, Baker Book House, 1980), p. 110.

2. Ibid, p. 12.

3. Voeltzel, René, L'enfant et son éducation dans la Bible, (Paris, Éditions Beauchesne, 1973), p. 29.

4. Tenney, Merrill C., The Zondervan Pictorial Encyclopedia of the Bible, (Grand Rapids, Zondervan, 1978), volume 3, p. 207.

5. Gangel, Kenneth O. et Benson Warren S., Christian Education: It's History and Philosophy, (Chicago, Moody Press, 1983), p. 20,21.

6. Tenney, volume 5, p. 207,208.

7. Ibid, p. 780.

8. Barclay, p. 12.

9. Ibid, p. 12.

10. Ibid, p. 12.

11. Gangel, p. 21.

12. Barclay, p. 15.

13. Ibid, p. 16.

14. Rabbi cité dans Barclay, p. 16.

15. Gangel, p. 22.

16. Ibid, p. 23.

17. Neher, André et Renée, Histoire biblique du peuple d'Israël, (Paris, Librairie d'Amérique et d'Orient - Adrien Maisonneuve, 1974), p. 156.

18. Gangel, p. 31.

19. Richards, Lawrence O., A Theology of Children's Ministry, (Grand Rapids, Zondervan, 1983), p. 24.

20. Neher, p. 162.

6. CONCLUSION

Il ne faudrait pas critiquer outre mesure l'éducation juive. Elle constitue pour nous un excellent exemple et nous pouvons en tirer beaucoup de choses.

> On peut ajouter, pour conclure, que l'éducation juive, à tous ses niveaux, est revêtue d'une force et d'une richesse que les systèmes pédagogiques contemporains peuvent lui envier.[1]

Mais il y avait aussi des problèmes, non pas dans l'idéal proposé par Dieu, mais dans l'application que les hommes en ont fait. Au sujet de l'enseignement dans l'Ancien Testament, Richards a dit:

> Aucun système d'éducation n'a réussi à atteindre son but. Le foyer seul n'a pas été capable de garder le peuple de Dieu sur le sentier de la justice. Le foyer, soutenu par l'éducation formelle de l'école et de la synagogue, a donné lieu à la religion pleine de zèle mais aride que nous voyons dans les Évangiles... Nous devons chercher à apprendre tout ce que nous pouvons des principes d'éducation avancés dans les Écritures. Nous devons éviter le piège des approches superficielles qui réduisent notre vision de ce qui devrait être à ce qui semble "pratique" dans les circonstances.[2]

Il faut prendre l'éducation biblique très au sérieux et ne pas penser que la transmission de la foi peut se faire en suivant quelques formules simples. Nous ne pouvons pas établir d'absolus en ce qui a trait à la forme d'enseignement mais nous pouvons proposer des principes qui pourront nous servir de guides dans le développement d'une éducation biblique solide.

6.1 Le premier principe serait l'importance de la famille. Selon le plan de Dieu, c'est la famille qui est le centre pour l'éducation biblique. C'est là que les parents peuvent parler d'une façon naturelle de la foi et appliquer cette foi aux situations de la vie courante. C'est aussi dans la famille que les enfants devraient pouvoir trouver leurs premiers modèles de foi.

Le deuxième principe, c'est que la communauté de foi doit servir d'appui à la famille mais ne doit pas la remplacer. Au cours de la première période, la famille a été laissée à elle-même et la nation a fini par tomber. Au cours de la troisième période, l'école a pris le dessus;

la religion est alors devenue sèche et rituelle. C'est dans la communauté de foi que les enfants devraient pouvoir trouver d'autres modèles à suivre.

Les rencontres de la communauté sont importantes. Elles devraient avoir pour but d'éduquer non seulement les enfants mais aussi les adultes. L'éducation continue des adultes est très importante. La communauté devrait accueillir toute la famille; les enfants doivent en faire partie et non être mis à part. Ils auront ainsi un sentiment d'appartenance.

Personne ne peut choisir pour un autre. Pour que l'éducation biblique atteigne son but, il faut que chaque individu fasse un choix. Il faut tout faire en notre possible, en suscitant des occasions favorables et en exerçant une influence, pour que le bon choix soit fait. L'amour pour Dieu et la foi sont cependant des choses personnelles.

6.2 Il faut être honnête et dire que nous parlons, nous aussi, d'un idéal. Pour mettre ces principes en pratique, il faudrait que les parents soient eux-mêmes enseignés continuellement et qu'ils soient pleinement engagés dans l'éducation biblique de leurs enfants. Tous les membres de la communauté devraient être conscients de leurs responsabilités et faire en sorte que la communauté soit un lieu où tout le monde est accepté et devient une partie intégrante de la communauté. Les parents et les membres de la communauté devraient être des modèles. Les membres de la communauté devraient être aussi engagés que les parents. C'est en tant que minorité au sein d'une société matérialiste, séculière et pluraliste que nous devons mettre cela en oeuvre.

6.3 Le précepte n'a pas changé. La responsabilité de l'éducation biblique est aujourd'hui aussi importante qu'elle l'était dans "l'idéal de Moïse". Dans ses dernières paroles avant de remonter au ciel, Jésus a dit:

> Allez donc, de toutes les nations faites des disciples, les baptisant au nom du Père et du Fils et du Saint Esprit, et leur apprenant à observer tout ce que je vous ai prescrit. (Matthieu 28.19,20).

Oserons-nous penser que cela ne comprend pas nos propres enfants?

1. Voeltzel, René, L'enfant et son éducation dans la Bible, (Paris, Éditions Beauchesne, 1973), p. 29.
2. Richards, Lawrence O., A Theology of Children's Ministry, (Grand Rapids, Zondervan, 1983), p. 31,32.

"APPENDICE" D

Qu'est-ce qu'apprendre? Reboul

Dans cette réflexion philosophique sur l'acte d'apprendre, l'auteur soutient trois thèses principales:

1- il existe trois manières d'apprendre qui produisent des résultats distincts et qui sont de valeurs différentes;

2- l'enseignement organisé pour apprendre constitue une façon plus sûre d'apprendre car il prépare à faire face à la vie en la stimulant;

3- l'enseignement est au service de l'élève.

La première thèse est défendue dans les trois premiers chapitres. En premier lieu et au bas de l'échelle, il y a le "apprendre que", acte d'information qui procure un renseignement et dont l'échec correspond à l'ignorance ou à l'erreur. L'information obtenue peut être le résultat d'une recherche ou un acte passif. Elle sera reçue si le destinataire a la compétence requise pour la saisir et si elle répond à ses besoins et à ses intérêts. Sa valeur réelle est l'utilité. Elle ne doit jamais être une fin en soi dans l'enseignement; elle doit, au contraire, être au service d'une activité supérieure: l'apprentissage ou l'étude. En fait le rôle de maître ne consiste pas à informer ses élèves comme à leur permettre de s'y retrouver dans la masse d'informations. L'information n'est pas un enseignement mais elle est nécessaire à l'enseignement.

Vient ensuite le "apprendre à" qui correspond à l'apprentissage au sens propre, c'est-à-dire comme dérivé de "apprendre". Il s'agit ici d'acquérir un savoir-faire. De quelle façon? En "faisant" comme le préconise tout un courant de pensée en pédagogie, de manière active par l'exercice et la pratique. Un échec dans ce domaine se traduit par l'incapacité ou la maladresse. Le savoir-faire est l'expression d'un pouvoir et il est créateur. "Un apprentissage humain est celui qui aboutit à des savoir-faire permettant d'en acquérir une infinité d'autres et qui éduque ainsi la personnalité toute entière."

Enfin, il y a le "apprendre" tout court. Il se distingue de l'information et de l'apprentissage car son objectif est la compréhension et son activité, l'étude. Poussé par la curiosité, on veut savoir pourquoi, on recherche les causes, les principes. Dans le cas de l'apprentissage, la difficulté résidait dans la complexité de la tâche; dans l'étude, elle se situe dans l'abstraction. Le rôle du langage y est plus grand que dans les deux autres formes d'apprendre. Cette forme d'apprendre est supérieure aux deux autres. "Son but est de faire comprendre, et comprendre ne se transmet

ni ne s'inculque. (...) Comprendre est par excellence l'acte que personne ne peut faire pour moi".

Ce qui conduit l'auteur à s'interroger sur le sens de l'enseignement et à démontrer sa deuxième thèse, à savoir que l'enseignement est nécessaire justement parce que la vie n'est pas une école et qu'on peut y apprendre seulement dans la mesure où l'on est préparé à tirer des enseignements de nos expériences. Or l'école peut y préparer en simulant des situations de la vie sans que cela comporte de risque pour l'élève. Olivier Reboul examine tous les aspects du concept d'enseignement et en propose la définition suivante:

> L'enseignement est donc une activité à long terme, qui se déroule dans une institution spécifique, confiée à des personnes compétentes et dont le but exprès est de permettre aux enseignés d'acquérir des savoir-faire et des savoirs organisés et transférables, en développant leur esprit critique.

On ne peut parler de l'enseignement sans parler de l'enseignant; aussi, l'auteur consacre-t-il un chapitre à définir ce qu'est un maître. Il le voit comme celui qui dépasse ce qu'il y a dans les livres et qui adapte le savoir aux besoins de l'élève, bref, comme celui qui éduque en enseignant.

L'enseignant possède de nombreux pouvoirs qu'il peut mettre au service de l'élève; pouvoirs de discipline, de programmation, d'évaluation, de motivation, et surtout, pouvoir d'enseigner. Car un maître qui ne s'assure pas qu'un élève possède le code nécessaire pour comprendre les consignes, qui propose des modèles qui découragent les élèves, qui ne tient pas compte des rythmes, qui ne donne pas les moyens d'atteindre les fins proposées, qui refoule les questions et ridiculise les élèves n'enseigne pas. Et voilà la troisième thèse, l'enseignement ne peut être qu'au service de l'élève. Le maître a plus de pouvoir qu'on le croit et il peut plus que tout autre faire de "l'enseignement autre chose qu'une sélection continue".

L'auteur termine l'ouvrage en affirmant que la fin de l'enseignement c'est la compétence: compétence fondamentale nécessaire à l'enfant pour qu'il devienne une personne à part entière, compétence spéciale pour qu'il puisse exercer un métier et s'adonner à des activités sociales et de loisirs, compétence à être ce qui fera de lui une personne responsable capable de juger par elle-même. Toutefois, comme cette dernière compétence s'acquiert tout au long de la vie, l'enseignement ne peut qu'y préparer.

En distinguant les divers aspects de l'acte d'apprendre, Olivier Reboul remet en question les penseurs qui voudraient que l'apprentissage soit la seule fin de l'enseignement, redonnant ainsi à ce dernier toutes ses dimensions.

Réflexion riche qui précise des notions, discute des auteurs, propose une vision du maître et de l'enseignement, cet ouvrage cerne une question de base pour tous les éducateurs qui s'interrogent sur le bien-fondé de l'enseignement et sur le rôle de l'école.

LUCE BROSSARD

"APPENDICE" E

La soumission à l'autorité

L'homme ordinaire a la capacité de changer de son état autonome où il se sent responsable pour ses propres actions à un état agentique où il fait des actions demandées par une autorité légitime et n'en prend pas la responsabilité.

Ce changement dans la personnalité de l'homme le rend capable de commettre des atrocités telles que l'holocauste de la deuxième guerre mondiale sous la tyrannie d'Hitler ou des atrocités telles que commises au Vietnam par des soldats américains au nom de la liberté et de la démocratie.

Malgré le fait que la grande majorité des personnes ne se croit pas capable de telles actions, une simple expérience prouve le contraire. Cette expérience met en opposition une loi morale fondamentale -- ne pas maltraiter un être sans défense -- contre la soumission à l'autorité qui demande au sujet de briser cette loi. Une majorité étonnante de sujets ont obéi aux ordres de l'expérimentateur malgré la souffrance que cette obéissance semblait causer à la victime, et cela à travers plusieurs variations de l'expérience. Plusieurs sujets laissaient paraître leur désir de vouloir désobéir mais ne semblaient pas être capable sauf si l'autorité était, par une façon extérieure des sujets, remise en question. Ces expériences aident à montrer jusqu'à quel point et dans quelles circonstances les êtres humains sont prêts à supprimer leur conscience pour obéir à une autorité reconnue et légitime. Pourquoi cette soumission?

La réponse n'est pas dans la théorie qui dit que la hiérarchie dans la société est un facteur essentiel de survie, parce qu'elle ne peut expliquer les réactions individuelles ni les réactions différentes des sujets aux variations introduites dans les expériences. La réponse ne se trouve plus dans la théorie que l'homme est agressif de nature. Dans les expériences, la plupart des sujets ont obéi mais ils ont aussi cherché des occasions d'adoucir les souffrances en faisant le moins de mal possible à la victime. Une réponse beaucoup plus acceptable vient du point de vue de la cybernétique. Il survient un changement dans la structure même du système de l'individu et ce changement amène l'individu de son état d'autonomie à l'état d'obéissance (état agentique). Comme individu, il a appris à ne pas maltraiter les autres. Cela fait partie de sa conscience. Dans les expériences, cette loi de la conscience vient en conflit avec l'autorité, l'autorité étant un concept accepté par la société qui permet au groupe de fonctionner. Pour garder l'équilibre dans son système, l'individu va de

l'état autonome où il est auteur de ses actes à l'état agentique où il exécute les ordres d'une volonté extérieure. Ce changement ne peut être vérifié chimiquement mais le peut par le phénomène du changement de l'attitude chez l'individu.

La soumission à l'autorité semble être innée dans l'homme. Certaines conditions permettent son développement. La société,par le moyen de la structure familiale, les cadres institutionnels et un système de récompenses, prépare l'individu à l'obéissance. Il apprend à reconnaître une autorité légitime et à s'y soumettre volontairement selon le cadre que la société donne à cette autorité.

Le changement de l'état autonome à l'état agentique fait de l'individu un être qui accorde plus d'importance à l'obéissance qu'à sa propre conscience. Il perd son sens des responsabilités et explique ses actions par le fait qu'il suit les ordres donnés. Ce processus de soumission prend place à l'intérieur d'une idéologie qui donne un semblant de logique aux actions.

Certaines conditions sont nécessaires pour maintenir ce changement. Il faut une continuité de l'action. L'individu continue parce qu'arrêter voudrait dire que ce qu'il a déjà fait est mal. En plus, les premières actions neutralisent les actions suivantes. Le désir de l'individu de ne pas manquer de respect envers l'autorité le pousse à ne pas agir de manière à discréditer l'expérimentateur. Le conflit entre la conscience et l'autorité crée de l'anxiété chez l'individu, les deux étant acceptés par la société. Cette anxiété devient une barrière de plus à franchir pour désobéir.

La tension joue un rôle important dans ce changement. Le fait que la tension existe montre que le sujet n'est pas dans un état agentique complet. Pour maintenir cet état, il faut que les tensions soient moindres que les facteurs nécessaires pour maintenir l'état. Les moyens de baisser la tension sont de créer une distance entre le sujet et la victime, avoir des actes de courte durée ou mettre des obstacles physiques qui séparent le sujet des conséquences de ses actes.

Les autres moyens que l'individu emploie lui-même pour diminuer la tension sont la dissimulation des suites possibles, le refus d'accepter la réalité, les subterfuges qui peuvent gâter l'expérience mais qui ne défient pas l'autorité et l'abandon de la responsabilité sur l'autorité. Les manifestations psychosomatiques du stress telles que la transpiration, les tremblements et le rire nerveux soulagent la tension. La désapprobation verbale peut agir pour réduire la tension ou peut être le premier pas vers la désobéissance. La disparition complète de la tension serait la désobéissance quoique le sujet peut éprouver un sentiment de culpabilité en se pensant déloyal.

Il est vrai que les gens ordinaires peuvent mettre de côté leur état autonome pour obéir à l'autorité. L'obéissance est normale et nécessaire à la société. Ce qui est mauvais, c'est de se laisser entraîner dans un

état agentique d'où il serait difficile de sortir. N'importe quelle autorité peut devenir malveillante. L'état idéal est de rester autonome afin de pouvoir questionner l'autorité et être capable de suivre sa conscience si l'autorité va à l'encontre de ses dires.

Ginny Beyer
Octobre 1982

"APPENDICE" F

Le développement de la mémoire chez les Juifs

Au retour de l'exil, les Juifs sont devenus le peuple du Livre. Mais nous devons comprendre ce que cela signifie. Cela ne veut pas dire que chaque Juif avait une copie de la Bible. G.H. Box a écrit ce qui suit: "Une connaissance des livres n'a jamais été essentielle à la culture en Orient" [1]

L'éducation juive était orale; elle reposait sur la répétition et, surtout, sur une laborieuse mémorisation.

La première condition essentielle pour être un bon écolier était d'avoir une mémoire bonne et fidèle. Un des rabbins les plus célèbres est sans contredit Rabbi Eliézer. Il n'y a pas moins de 330 de ses paroles dans la Mishnah. Rabbi Jochanan, son maître,a dit de lui qu'il était comme "une citerne plâtrée qui ne perd pas une seule goutte". [2] Rabbi Dosithai a dit: "Quand un élève des sages s'asseoit pour étudier et qu'il a oublié un mot de sa Mishnah, ils le considèrent comme s'il était "coupable de mort"."[3]

Dans le Talmud, on dit d'un certain Rabbi Meir qu'il était allé en Asie pour régler le calendrier. Il se rendit compte qu'il n'y avait pas de livre d'Esther à cet endroit; de mémoire, il en écrivit donc un sur-le-champ et le lut au cours de la Fête.[4]

Selon G.H. Box, Jérôme aurait dit que les enfants juifs pouvaient réciter l'alphabet à l'endroit et à l'envers, qu'ils apprenaient au cours de leur enfance tout le vocabulaire de leur langue et apprenaient à réciter toutes les générations depuis Adam jusqu'à Zérubbabel avec "autant de précision et de facilité que s'ils avaient simplement dit leur nom."[5]

Gfrörer, l'historien juif, prétendait que si toutes les copies du Talmud étaient détruites, et le Talmud comprend un grand nombre de volumes, il suffirait de douze rabbins instruits pour le recopier de mémoire.[6]

L'enseignement ne devait pas être ennuyant. L'instituteur devait s'efforcer de rendre la leçon agréable à ses élèves par des raisonnements ainsi que des répétitions afin qu'ils comprennent parfaitement la matière et puissent la réciter avec une grande aisance. Il ne s'agissait pas de mémoriser simplement pour mémoriser.

On avait recours à différentes formes. On lisait à haute voix ou on formait du moins les syllabes avec les lèvres. Philippe a entendu lire l'eunuque éthiopien (Actes 9). "Le Talmud parle d'un élève qui avait étudié sans répéter les mots à haute voix et qui, seulement trois ans plus tard, avait tout oublié ce qu'il avait appris."[7] Un des dictons du Talmud dit: "N'étudie pas seulement avec tes yeux, mais avec tes yeux et ta bouche."[8]

Tenney énumère une liste de méthodes qui aidaient grandement la mémoire.[9]

Les moyens mnémoniques. Dans Proverbes 31.10-31, chaque verset commence par une lettre différente de l'alphabet.

Les paraboles et les oracles (Nombres 23.7).

L'analogie (1 Samuel 10.12).

L'énigme (Ezéchiel 17.2).

Une histoire avec une morale saisissante (2 Samuel 12.1-14).

La forme catéchétique (Amos 3.3-8).

Les questions et les réponses (Deutéronome 6.20).

La forme réthorique (Michée 6.6-8).

Nous pourrions aussi ajouter:

Le dialogue (Job).

Le discours (Ecclésiaste).

Toutes ces formes et méthodes apportaient une variété dans la répétition et aidaient à développer non seulement la mémoire mais aussi la compréhension, ce qui était très important.

---

1. Barclay, William, Educational Ideals in the Ancient World, (Grand Rapids, Baker Book House, 1980) p.23.
2. Ibid, p.40
3. Ibid, p.40
4. Ibid, p.40
5. Ibid, p.40
6. Ibid, p.40
7. Ibid, p.41
8. Ibid, p.41
9. Tenney, Merrill C., The Zondervan Pictorial Encyclopedia of the Bible. (Grand Rapids, Zondervan, 1978), volume 3, p.218.

Dossier

Les options en éducation

- *Monsieur Diogène, ne vous a-t-on pas vu, à Athènes, un jour, chercher un homme en plein midi avec une lanterne? Eh bien, aujourd'hui, nous l'avons! L'homme que vous cherchiez en vain, nous l'avons fabriqué... c'est l'ordinateur! Il ne se trompe jamais; il raisonne infailliblement.*

- *Attendez. Je ne sais pas si je vous ai bien compris. Mais, si votre ordinateur raisonne infailliblement, c'est parce qu'il ne pense pas?*

- *Tout juste Monsieur. Vous l'avez dit.*

- *Merci. Le propre de l'homme, c'est donc de savoir se tromper même sans le faire exprès. Je vais réfléchir à cela.*

Que le gouvernement fasse connaître clairement le projet d'éducation qu'il entend privilégier pour les Québécois et qu'il explicite les valeurs qui doivent inspirer l'action des agents de l'éducation a été sans contredit une des attentes majeures de chacun à l'égard du **Plan d'action**. Il n'en demeure pas moins qu'il importe autant, sinon davantage, que chaque agent d'éducation ait une connaissance claire de sa propre philosophie de l'éducation, que chaque enseignant puisse nommer ses valeurs et dire ses croyances, qui, en fait, constituent le fondement de son action. Aussi, au début de la mise en oeuvre du dossier que nous vous présentons aujourd'hui, nous nous proposions de vous soumettre des réflexions et des commentaires propres à provoquer, faciliter et améliorer cette démarche de prise de conscience.

Il n'est pas possible d'être pédagogue sans adopter, consciemment ou non, une certaine vision de l'être humain, vision qui légitime une pratique. Qui se demande si sa conception de l'éducation ou sa pratique pédagogique n'est pas, par exemple, génératrice d'inadaptation, ou si elle ne décourage pas toute créativité, ou si elle ne privilégie pas un renforcement du conformisme? Qui s'interroge sur les conséquences et répercussions d'une pratique pédagogique qui privilégie presque exclusivement la transmission d'un savoir prédéterminé, comme s'apprête à le faire certains nouveaux programmes du secondaire?

Par ailleurs, les gens intéressés à l'éducation ne se réfèrent pas tous à une même philosophie de l'éducation, même si, dans certains milieux, on continue de croire que l'éducation est unidimensionnelle, c'est-à-dire qu'il n'y a et qu'il ne doit y avoir qu'un seul et unique modèle d'éducation.

L'ouvrage récent d'Yves Bertrand et Paul Valois, **Les options en éducation**, constitue à la fois la raison d'être et la principale source de ce dossier. Alors que la documentation québécoise sur l'éducation traite largement de diverses philosophies de l'éducation et approches pédagogiques (Paquette, Angers), les auteurs de **Les options en éducation** ont voulu démontrer que choisir une approche pédagogique, c'est aussi opter pour le développement d'un type d'individus et d'un type de société, et donc que le choix d'une approche pédagogique a des conséquences importantes qu'il faut tenter de connaître au mieux. Nous vous présentons donc une synthèse de la démonstration de Paul Valois et Yves Bertrand. Mais où se situe le monde québécois de l'éducation vis-à-vis de ces choix? Cinq directeurs d'école nous font part de leurs réflexions, de leurs projets d'avenir, de leur situation, des limites et ressources de leur milieu, dans leur démarche d'actualisation d'une école fidèle aux valeurs de ceux qui y vivent. Enfin, par le biais de l'étude **Les enseignantes et enseignants du Québec**, nous nous demandons où se situent les principaux acteurs du système scolaire par rapport à l'un des grands courants de la pensée pédagogique contemporaine: l'approche organique de l'éducation.

Vianney Matte

---

1 Bertrand, Yves et Valois, Paul (1980). **Les options en éducation**. Québec, Service de la recherche, Secteur de la planification, Ministère de l'Éducation, 471 pages.

2 Cormier, Roger A., Lessard, Claude, Valois, Paul et Toupin, Louis. **Les enseignantes et enseignants du Québec: une étude socio-pédagogique**. Service de la recherche, ministère de l'Éducation.
Volumes déjà parus:
1. Présentation générale, validation préliminaire et résultats bruts
2. La constitution des variables dépendantes
3. Caractéristiques démographiques, socio-culturelles et professionnelles
6. La formation et le perfectionnement

À paraître au début de l'année 1981:
4. Valeurs éducationnelles
5. Le vécu professionnel: tâches et milieu de travail

À paraître par la suite:
7. Le futur anticipé et désiré
8. Une synthèse
9. Implications pour les politiques éducationnelles

Les options en éducation, une réflexion nécessaire

par Vianney Matte

Le présent article ne se veut pas une analyse de l'ouvrage de Yves Bertrand et Paul Valois. L'intention n'est pas de critiquer l'ouvrage mais de le comprendre; aussi s'agit-il avant tout d'un rapport-synthèse.

En voyant la couverture de l'ouvrage, on m'a demandé s'il s'agissait de l'éducation physique... et quelqu'un d'autre croyait bien y trouver une dissertation sur les «voies» dans les programmes du secondaire... Il n'en est rien.

Intentions des auteurs

En écrivant Les options en éducation, Yves Bertrand et Paul Valois veulent atteindre un double objectif:

- Participer à la clarification des multiples et complexes réflexions avancées par les penseurs en éducation; et plus encore, au-delà d'un effort de mise en ordre de ces réflexions, cet ouvrage s'attaque à la confusion qui habite la pensée québécoise contemporaine en éducation.
- Démontrer que tout agent d'éducation, par sa pratique quotidienne, contribue à créer un type d'homme particulier, un type de société particulière. Les organisations scolaires ne sont pas neutres. Le choix d'une approche pédagogique ou l'exercice d'une pratique pédagogique est en relation nécessaire avec le type de société souhaitée.

En conséquence, avant de privilégier une approche pédagogique et un modèle d'éducation, il faut analyser les conséquences d'un tel choix.

Les milieux scolaires québécois connaissent bien ce qu'il est convenu d'appeler un «modèle d'éducation». Plusieurs typologies de ces modèles sont connues au Québec: Pierre Angers parle de trois modèles de l'institution scolaire, Ginette Lépine distingue quatre modèles utilisés en éducation au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation traite de conceptions mécaniste et organique. Claude Paquette repère quatre courants pédagogiques. Dans l'ouvrage qui nous intéresse ici, les auteurs ont tenté un essai de comparaison entre quinze typologies différentes de modèles d'éducation (le tableau 1 fournit une vue partielle de cet essai) et ont démontré que, conceptuellement, ces modèles d'éducation ont une connexion nécessaire avec des modèles de société et qu'en corollaire privilégier tel modèle d'éducation, c'est favoriser la réalisation de tel modèle de société.

Démarche suivie

Leur démonstration se présente en deux volets. Le premier (chapitre I, II et III) est de nature conceptuelle et théorique et suppose que le lecteur soit familier avec un vocabulaire spécialisé. Cette première partie, si elle permet aux auteurs d'y exposer les instruments utilisés par la suite pour l'analyse des réalités éducationnelles, fournit au lecteur des lunettes nouvelles («vision singulière»), une approche, une façon de lire la réalité qui se révèle parmi les perspectives les plus prometteuses des dernières années pour l'étude des phénomènes éducatifs. Le second volet (chapitre IV, V et VI) fait la description et l'analyse des modèles éducationnels possibles et démontre leur connexion avec les types de société; on procède à une vérification systématique de l'hypothèse centrale de l'ouvrage, à savoir que tout modèle d'éducation, et donc toute approche pédagogique, a une connexion nécessaire avec un modèle de société.

Assises théoriques

Le *premier chapitre* tente de mettre en évidence que la pratique pédagogique est influencée et structurée par des forces originant de l'extérieur du système scolaire. Se fondant sur une perspective systémique, les auteurs concluent que l'organisation scolaire n'est ni un système physique (tel un système de chauffage), ni un système organique (tel le corps humain), mais un système socioculturel, un système «ouvert», un système qui se caractérise par une tendance nécessaire à croître, à se complexifier, à changer. Comme tout système «ouvert», l'organisation scolaire se rattache à un ensemble plus global,le système sociétal, et donc doit être perçue comme un sous-système. À ce titre, l'organisation scolaire est influencée par des forces en provenance de ce système qui l'englobe.

Le *deuxième chapitre* veut expliciter ces forces qui traversent l'organisation (ou système) scolaire, et donc la pratique pédagogique. Par une analyse théorique du mode de fonctionnement de la société, les auteurs élucident comment cette société conditionne l'organisation scolaire, qui constitue un de ses sous-systèmes. Par des considérations inspirées d'Alain Touraine et Thomas S. Kuhn, on démontre que l'organisation scolaire a, d'une part, comme mandat la concrétisation des orientations, des normes et des règles de la société et que, d'autre part, elle a la capacité et la possibilité de modifier ces orientations, normes et règles. La démonstration de l'existence d'une double dimension du fonctionnement de l'organisation scolaire justifie le titre de ce chapitre: **La dialectique société-organisation scolaire**.

Dans l'explicitation du mode de fonctionnement de la société, les auteurs se réfèrent au concept de paradigme socioculturel qu'ils définissent comme *«un ensemble de croyances, de conceptions et de valeurs qui définissent et délimitent, pour un groupe social donné, son champ possible et sa pratique sociale et culturelle et qui par ailleurs assurent sa cohérence et sa relative unanimité»*. Un tel paradigme est constitué de cinq composantes nécessaires et suffisantes, à savoir,

- une certaine *conception de la connaissance*, ou manière d'appréhender la réalité;
- une certaine manière de concevoir *les relations entre personne, société et nature*, ce qui appelle une définition particulière de la personne, de la société, de la nature;
- une certaine *façon de faire*, en ce qui a trait à la pro-

duction et aux techniques de production des biens nécessaires;
- des *valeurs-intérêts*, ou la détermination de la capacité qu'ont des objets, de satisfaire un désir, un besoin et une aspiration humaine;
- une certaine *signification globale*, reconnue à l'activité humaine.

Ces cinq éléments combinés caractérisent l'action exercée par la société sur ses pratiques; ces conceptions, croyances, valeurs constituent les orientations que privilégie une société. L'organisation scolaire a comme fonction la concrétisation de ces orientations. En effet, le système scolaire contribue à
- créer des modèles de connaissance (fonction épistémologique, de production);
- répondre à des besoins sociaux (fonction économico-sociale, d'adaptation);
- donner une image de ce que devrait être la culture (fonction culturelle, de production);
- imposer un ordre défini par une classe dominante (fonction politique, de reproduction).

Tableau 1

Essai de comparaison des typologies de modèles éducationnels

C.S.E.	MOLLO	ANGERS	LÉGARÉ	ALLARD ET AUTRES (CSE)	PAQUETTE	LÉPINE	GRAND' MAISON	BERTRAND VALOIS
Conception mécaniste	École traditionnelle	Modèle 1, domination du milieu sur l'étudiant	Pensée catholique	Courant traditionnel	Pédagogie encyclopédique	Pédagogie normative	École courroie de la machine économique	Paradigme rationnel
				Courant traditionnel renové			École techno-bureaucratique	
				Enseignement systématique	Pédagogie fermée-formelle		École centre intégrateur des apprentissages	Paradigme technologique
		Modèle 2, domination de l'étudiant sur le milieu	Pensée libertaire	Courant puérocentrique	Pédagogie libre		École communarde	
Conception organique	École nouvelle	Modèle 3, interaction entre le s'éduquant et le milieu		Courant sociocentrique	Pédagogie ouverte et informelle			Paradigme humaniste
							École instrument politico-idéologique	
						Pédagogie communautaire	École communautaire	
						Pédagogie humaniste institutionnelle		Paradigme de la pédagogie institutionnelle
			Pensée marxiste			Pédagogie de la conscientisation populaire		
							École lieu de de l'homme	Paradigme inventif (autres paradigmes)

Dans le *troisième chapitre*, les auteurs complètent la mise en place des assises théoriques nécessaires à leur vérification subséquente. On démontre que tout modèle d'éducation remplit des fonctions «intermédiaires», essentiellement afin d'actualiser les fonctions d'un modèle sociétal. Toute organisation scolaire vise à transmettre un mode particulier d'appréhension de la réalité, une certaine conception des relations personne-société-nature, un modèle de créativité, une image de ce que devrait être la culture; toute organisation scolaire a donc comme fonction de poursuivre les fins qu'une société poursuit. Par ailleurs, *la poursuite effective de ces fonctions se concrétise dans des approches pédagogiques* (variables d'action). Il existe une multiplicité de modes d'organisations; ces modes sont structurés à partir des éléments constitutifs de la communication. En effet, l'objet fondamental d'une organisation scolaire étant l'information, la communication constitue donc l'élément polarisateur principal de toute organisation scolaire. Les auteurs proposent un modèle d'analyse qui permet de caractériser les approches pédagogiques, modèle qui se fonde sur les éléments constitutifs de la communication éducative, à savoir, le contenu de la communication, les moyens de communication, le destinataire, l'émetteur, les relations entre le destinataire et le récepteur, les relations entre le destinataire et son milieu immédiat, le milieu sociétal.

Selon que l'un ou l'autre de ces éléments est privilégié par telle ou telle approche pédagogique, les autres éléments se trouvent «colorés» différemment. C'est ainsi qu'une approche pédagogique privilégie le contenu de la communication et qu'une autre approche met l'accent plutôt sur le destinataire.

L'ensemble des données conceptuelles retenues par les auteurs leur permet une lecture des réalités sociétales qui débouche sur la présentation de quatre modèles sociétaux, ou paradigme socioculturel:

- le paradigme des sociétés industrielles,
- le paradigme des sociétés centrées sur la personne,
- le paradigme des sociétés ouvrières,
- le paradigme des nouvelles communautés démocratiques.

Démonstration

Afin de vérifier l'hypothèse que tout modèle d'éducation, et donc toute approche pédagogique, se fonde sur un modèle sociétal, les auteurs tentent, aux chapitres IV, V et VI d'expliciter les connexions existant entre les modèles sociétaux qu'ils ont établis et des modèles éducationnels et approches pédagogiques (tableau 2). L'espace réduit dont nous disposons ici nous oblige à nous limiter à quelques illustrations des vérifications auxquelles en arrivent les auteurs (tableaux 3, 4 et 5).

Propositions pour l'avenir

L'ouvrage de Paul Valois et Yves Bertrand aurait pu s'arrêter là: la démonstration est concluante et le traité philosophique y trouve son compte. Mais leur réflexion se voulant une démarche de planification prospective, ils consacrent 70 pages - sans doute les plus engageantes de l'ouvrage - à l'établissement des conséquences et répercussions du choix d'un paradigme d'éducation. Si tout modèle d'éducation, et donc toute approche pédagogique, se fonde sur un modèle de société, en conséquence, *choisir une approche pédagogique c'est opter pour tel type de société*, et il importe alors d'expliciter les conséquences sociétales du choix d'un modèle d'éducation.

Et ainsi, lorsqu'un enseignant choisit une approche pédagogique, il prend partie pour un type de société qu'il tente implicitement ou explicitement d'actualiser. Ces types de sociétés ont chacun leurs caractéristiques propres, se fondent sur telle conception de la connaissance, telle conception de la personne et des relations personne-société-nature, telle façon de faire, tel ensemble de valeurs, telle signification globale.

Et alors que les décisions relatives à l'éducation qui ont marqué le système scolaire québécois depuis quinze ans visaient la démocratisation, les auteurs démontrent que *l'existence d'une «vraie» démocratisation suppose l'existence d'options et donc que la démocratisation du système scolaire signifie la possibilité concrète pour les personnes d'une communauté de prendre des décisions et d'actualiser des projets en regard de la concrétisation de différents modèles d'éducation*. Une telle démocratisation suppose que les modèles éducationnels et les modèles sociétaux soient davantage explicités, connus et compris. Mais, il semble que, depuis 150 ans, on ait choisi d'abord de se donner un type de société et qu'ensuite on ait développé l'approche pédagogique qui lui soit compatible.

Par ailleurs, si l'on opte pour les approches pédagogiques mécaniste ou techno-systémique - et c'est là, selon une étude récente, l'approche privilégiée par la grande majorité des enseignants du Québec[1] - on choisit en même temps le paradigme industriel et l'on opte également pour le maintien de ce qu'il est convenu d'appeler le macroproblème mondial. Deux dimensions importantes de ce macroproblème sont:

- Une mauvaise utilisation de la technologie, source de nos problèmes actuels et, à long terme, la cause d'un

Tableau 2

Synopsis des paradigmes socioculturels et des paradignes éducationnels

Paradigme socioculturel	Paradigme educationnel	
Modèles des sociétés industrielles (industriel)	Modèle rationnel Modèle technologique	Approche mécaniste Approche techno-systémique
Modèle des sociétés centrée sur la personne (existentiel)	Modèle humaniste	Approche organique
Modèles des sociétés ouvrières (dialectique)	Modèle de la pédagogie institutionnelle	Approche autogérée
Modèle des nouvelles communautés démocratiques (symbiosynergique)	Modèle inventif	Approche de la pédagogie sociale d'autodéveloppement progressif

désastre technogénique.
- L'écart grandissant entre les riches et les pauvres, que ce soit entre les individus d'une même société ou entre les nations.

D'une manière plus globale, le paradigme industriel en privilégiant la recherche de l'uniformisation, tend à provoquer le repliement d'une communauté sur elle-même, et l'impossibilité grandissante de développer cette communauté selon des traits qui lui sont propres dans le respect de son originalité. En optant pour une approche pédagogique qui se rattache au paradigme industriel, la société québécoise s'engagerait toujours davantage dans la voie de cette entropie et s'acheminerait vers la quasi-impossibilité de développer des caractères distinctifs qui en feraient une communauté unique.

Que faut-il faire alors? La démarche prospective retenue par les auteurs conduit à la formation de différentes options sociétales et à la construction de scénarios qui expliciteraient les étapes à suivre pour maintenir ou transformer la situation actuelle. Une option, en fait, est explicitée, une option qui apparaît aux auteurs comme un futur désirable et susceptible d'être une réponse aux macro-problèmes actuels, c'est celle du paradigme des nouvelles communautés démocratiques et du paradigme inventif de l'éducation. Le passage du modèle actuel (industriel) au modèle des nouvelles communautés démocratiques suppose des transformations radicales (tableau 6).

Le système d'éducation, pour sa part, doit assumer une fonction critique et créatrice; il doit cesser de n'avoir qu'une fonction de scolarisation et de reproduction du paradigme industriel. Il faut passer d'une société scolarisée à une communauté éducative. Un système d'éducation n'a-t-il pas une double dimension: une tendance à reproduire les orientations d'une communauté, mais aussi un rôle créateur et régénérateur?

Tableau 3
Illustration des connexions entre le paradigme de la société industrielle et le paradigme rationnel d'éducation
(approche mécaniste)

Le paradigme industriel privilégie	**Le paradigme rationnel privilégie**	**L'approche mécaniste privilégie**
• un mode rationnel de connaissance;	• la transmission d'un savoir prédéterminé d'une vérité unique, objective;	• le savoir avoir: la communication centrée sur les activités cognitives;
• la subordination de la personne à la société;	• l'adaptation de l'individu à la société	• la transformation de l'étudiant selon un modèle unique, identique d'une école à l'autre;
• la croyance dans le progrès matériel et le développement économique et technologique.	• le progrès économique, scientifique et technologique comme image de la créativité.	• la conformité aux normes socio-culturelles.

Tableau 4
Illustration des connexions entre le paradigme socioculturel existentiel et le paradigme humaniste de l'éducation
(approche organique)

Paradigme existentiel privilégie	**Le paradigme humaniste privilégie**	**L'approche organique privilégie**
• le caractère subjectif de la connaissance; la non-neutralité de la science;	• une conception de la connaissance qui devient une qualité de l'être; la créativité, l'expression de soi;	• l'apprentissage comme une expérience active qui se passe à l'intérieur de l'étudiant (le s'éduquant);
• une société qui favorise le développement prioritaire de la personne	• la centration de l'ordre social dominant sur la personne;	• la centration de l'environnement sur le s'éduquant;
• un droit légal pour chaque personne à une liberté maximale compatible avec une liberté similaire pour tous.	• la réalisation d'une personne possédant un sentiment de liberté totale compatible avec celui de ses pairs.	• un s'éduquant capable d'autonomie, libre.

Tableau 5
Illustration des connexions entre le paradigme socioculturel symbiosynergique et le paradigme inventif de l'éducation
(approche de la pédagogie sociale d'auto-développement progressif)

Le paradigme symbiosynergique privilégie	**Le paradigme inventif privilégie**	**L'approche de la pédagogie sociale d'auto-développement progressif privilégie**
• un mode de connaissance postulant une perception de la réalité comme unitaire: nouveau totalisme;	• le développement de modes de connaissances qui font saisir qu'aucune partie ne peut être définie et avoir de sens, si ce n'est par référence au tout;	• la prise en main par les commettants de leur autodéveloppement et la production par eux-mêmes de savoir vivre, penser, dire, partager et agir ensemble;
• la suppression des oppositions entre personne, société et nature; substitution de la notion de société par celle de communauté;	• le rôle créateur de l'éducation et le dépassement du rôle de reproducteur;	• la capacité de penser soi-même; l'organisation de la communication sur la base d'un consensus;
• la liberté en tant qu'émergence de communautés uniques de personnes uniques.	• l'engagement des personnes dans tous les milieux de vie et de travail et la promotion de conditions favorables à l'engagement de tous.	• la création de structures légères et souples pour favoriser le dynamisme d'un milieu circonscrit; auto-contrôle par les commettants de leur milieu immédiat de travail et d'éducation.

Conclusion

L'ouvrage de Paul Valois et Yves Bertrand est l'un des plus imposants et stimulants de la réflexion québécoise actuelle en éducation. L'ampleur et la qualité des propos constituent une référence exceptionnelle pour la clarification et la poursuite de réflexions et d'actions à la fois complexes et urgentes, et ce, non seulement pour l'organisation scolaire mais pour la société québécoise. Et si un vocabulaire ésotérique risque de provoquer la lassitude chez certains lecteurs, l'effort d'une seconde lecture en vaut le prix. Certains concluront-ils que de croire en la possibilité de *«passer de la société scolarisée à la communauté éducative»* tient de l'utopie? C'est peut-être alors que cette intention les indispose ou bien qu'ils ne voient pas que c'est là l'objet de croyances et de travail chez plus d'un agent d'éducation au Québec. Alors que plusieurs intéressés à l'éducation scolaire sont perplexes devant la situation actuelle de l'école et son avenir, alors que notre système d'éducation semble vouloir se complexifier davantage, **Les options en éducation** constitue un point de repère qui permet de mieux interroger autant les pratiques, les instruments et les modes d'organisation des éducateurs que les valeurs, les croyances et les idéologies qui fondent ces pratiques, autant les législations, politiques et règlements des législateurs et de leurs conseillers que les valeurs et idéologies qui conditionnent ces décisions. **Les options en éducation**: une réflexion nécessaire à qui veut vivre le défi d'une éducation respectueuse de l'homme total.

Vianney Matte est agent de recherche au Service de la recherche, Secteur planification du ministère de l'Éducation.

Tableau 6 — Des objectifs pour actualiser les nouvelles communautés démocratiques[1]

Mode de connaissance	**Relations personnes-communautés-nature**	**Valeurs-intérêts**	**Façon de faire**	**Sens global**
Du réductionnisme à l'holisme, de la séparation du sujet et de l'objet à l'identité des forces présentes chez les uns et les autres	De la hiérarchisation au mutualisme non-hiérarchique	De la production et de la croissance économique à la valorisation de l'unicité des personnes et des communautés	De l'accumulation-industrialisation-consommation à la symbiosynergie de l'hétérogénéité[2]	Du progrès économique et de la rationalité scientifique à la symbiosynergie de l'hétérogénéité des personnes et des communautés[2]
Objectifs	**Objectifs**	**Objectifs**	**Objectifs**	**Objectifs**
1. Remettre en question le postulat suivant lequel le véritable et seul moyen de connaître consiste dans l'examen objectif d'une chose et que le réel connaissable dans ce qui est quantifiable 2. Adopter le mode symbiotique de connaissance 3. Rechercher la complémentarité des différentes expériences cognitives et spirituelles 4. Reconnaître le caractère métaphorique de toute explication 5. Reconnaître l'existence de différents niveaux non-contradictoires d'appréhension de la réalité 6. Adopter un nouvel environnement où tout est désormais du ressort de l'activité et la liberté humaines sont des instruments du progrès historique et cosmique 7. Adopter un nouveau totalisme où aucune partie ne peut être définie ce n'est par rapport au tout 8. Percevoir les personnes comme holons 9. Reconnaître l'unicité des personnes et des communautés	1. Remettre en question la conception mécanomorphique de l'homme 2. Adopter un nouveau naturalisme où les personnes, les communautés et le milieu biophysique sont conçus comme partie intégrante de la nature en devenir 3. Développer un sens téléologique de la vie humaine et de l'évolution dont la finalité est déterminée par les humains 4. Développer une conception non hiérarchique des rapports entre les personnes, les communautés et leur milieu biophysique	1. Subordonner les valeurs économiques et technologiques aux valeurs écologiques et à l'unicité des personnes et des communautés 2. Développer le sens de la responsabilité sociale et collective de la destinée de chacun 3. Concevoir la liberté de façon à ce que chacun (personnes et/ou communautés) jouisse d'une liberté maximale compatible avec une liberté semblable pour tous et de façon à ce que le développement de l'unicité de tous soit la condition du développement de l'unicité de chacun 4. Concevoir la liberté en tant que libération et en tant qu'émergence des communautés uniques de personnes uniques, sentiment par lequel les personnes atteignent la liberté en réalisant une forme de vie où tous peuvent être eux-mêmes (uniques) en se reconnaissant dans les autres 5. Promouvoir l'égalité des résultats dans le développement maximal des potentialités uniques de chaque personne et de chaque communauté 6. Promouvoir l'altruisme fondé sur l'interdépendance des personnes qui sont par définition des êtres sociaux et communautaires 7. Promouvoir le symbiose des personnes, des communautés et de tout milieu biophysique 8. Reconnaître l'unicité des personnes et des communautés	1. Modifier la notion de travail, le travail n'est plus limité à des objectifs purement économiques, il se définit par la participation créatrice au développement de l'unicité des personnes et des communautés et au progrès historique et cosmique 2. Développer des communautés de vie et de travail qui s'harmonisent au milieu biophysique 3. Reconnaître la symbiosynergie de l'hétérogénéité 4. Reconnaître la personne comme être créateur (travailleur) de son devenir 5. Développer une conscience technologique ou une technologie douce 6. Promouvoir l'autogénération des éléments physiques nécessaires à la vie	1. Promouvoir de nouveaux modèles de créativité

[1] Les objectifs sont ici conçus comme des conséquences qui ne peuvent être atteintes à l'intérieur d'une période de temps déterminée mais qui peuvent l'être à plus long terme

[2] La symbiosynergie de l'hétérogénéité renvoie à la cumulation des différences dans l'union fondamentale et vitale des personnes et de la totalité de l'univers et le pouvoir cumulatif des relations de tous dans des projets communautaires ou cosmiques

Mon école, quelle école?

synthèse de Geneviève Deronzier

Photo: Denis Garon

Le choix, pour une école, d'une approche pédagogique n'est pas neutre. La thèse centrale du livre de Yves Bertrand et Paul Valois **Les options en éducation** démontre que le choix d'une option pédagogique suppose le choix d'un modèle de société, c'est-à-dire *«le choix d'un mode de connaissance, d'une conception de la relation personne-société-nature, d'une façon de faire et d'une signification globale, ce qui implique le choix d'une société et pas une autre»*.

Pour en discuter, réfléchir sur l'école et sur leur école, nous avons réuni en table ronde cinq directeurs:

Jean-Marie Carpentier: Polyvalente J.-B. Meilleur, Repentigny (2e, 3e, 4e et 5e secondaire)
Gérard Désautels: École Saint-Fabien, Montréal (primaire)
Gilberte Griner: École Marie-Reine, Montréal, (1re, 2e, 3e secondaire)
André Roy: École optionnelle Ressources, Québec (primaire)
Claude Vézeau: École Saint-Louis, École Saint-Paul, Normétal (primaire et secondaire)

Cette table ronde ne prétend pas représenter le point de vue des différents groupes intéressés dans l'école. Ce compte rendu rapporte strictement les idées et perceptions des personnes invitées. Ceci n'enlève rien cependant à l'intérêt et à la valeur des propos relatés, car le directeur, par sa position-clé dans l'école, est en relation constante avec les administrateurs, les enseignants, les enfants et les parents.

Nos interlocuteurs expriment non seulement leurs orientations éducatives et les éléments du modèle qu'ils préconisent mais aussi les modes de gestion qu'ils utilisent et les stratégies de changement qu'ils choisissent.

Nous avons regroupé en grands thèmes l'essentiel de la discussion et nous avons voulu illustrer la synthèse de leurs propos par leurs propres paroles lorsqu'il nous semblait que la spontanéité de l'expression était la meilleure façon de livrer toute la dimension et la couleur de l'idée.

Le choix

Comment veut-on vivre, ici, au Québec?

La difficulté de faire un choix provient de ce que l'école n'a pas encore perçu clairement ce que l'on attend d'elle. Doit-elle continuer à répéter la tradition, à perpétuer les valeurs héritées, à s'adapter à la société actuelle, ou bien doit-elle provoquer des changements? Si l'école est un moyen de changement, il va falloir définir la sorte de personne qu'elle doit former. Dans la mesure où l'on précisera cette définition de la personne, on pourra définir le système.

L'important, c'est qu'avec les enseignants et tout le corps professoral, nous réfléchissions sur le type d'école qu'on veut se donner.

Au fond le choix, c'est quoi? C'est soit maintenir ce qu'on a, soit le transformer. Maintenir, c'est facile, il n'y a qu'à suivre le courant. Pour transformer, c'est autre chose; il faut faire preuve d'imagination et de créativité.

Moi, je regarde le milieu isolé dans lequel je vis et spontanément, j'opte pour une école communautaire. Je ne vois pas d'autre solution, que la communauté se donne un outil de formation qu'on peut appeler l'école. Mais elle est participante et apporte sa contribution. Ce qu'on vit, c'est une volonté énorme d'assumer ses problèmes. Tu es loin, tu ne peux pas compter sur celui qui est à Québec ou à Montréal. On développe ainsi son autonomie.

Le changement

Il y a des changements qui s'imposent.

Si l'on approfondit le concept de changement, on s'aperçoit qu'il se place à plusieurs niveaux pour nos interlocuteurs. S'il n'a pas de prise sur l'ensemble du système, et s'il doit agir à l'intérieur de certaines limites, le directeur a cependant un pouvoir réel dans son école. C'est là qu'il peut apporter des changements significatifs tout en étant attentif aux décisions politiques qui se prennent par ailleurs. La société elle-même change, mais l'école n'en est pas toujours consciente. Aussi faudrait-il qu'elle soit vigilante car les jeunes sont davantage en symbiose avec le monde dans lequel ils vivent qu'avec l'école.

Le système scolaire actuel permet des sous-systèmes, ce qui n'existait pas il y a vingt ans. Autrefois, le système était monolithique. Aujourd'hui, il existe une possibilité de diversifier l'approche pédagogique. À ce niveau-là, le directeur peut exercer un pouvoir réel.

Le changement peut s'amorcer à condition qu'il y ait un consensus minimal sur les valeurs à rechercher dans l'école, sans pour cela attendre l'unanimité des personnes intéressées. Il faut travailler avec ceux qui sont prêts et qui ont le goût de vivre un projet, par exemple, de «tutorat» ou d'encadrement. On essaie de garantir dès le départ un certain succès pour produire des effets «boule de neige» afin que d'autres trouvent le projet intéressant. Plutôt que d'attendre que tout le mond soit prêt, il vaut mieux compter sur un noyau d'agents motivés et convaincus.

Le changement peut avoir un effet d'entraînement, mais il ne faut pas qu'il soit menaçant pour que d'autres puissent y adhérer et entreprendre leur transformation quand ils en ressentent le besoin. Il faut qu'il ne soit pas coercitif afin que les gens ne se sentent pas obligés, mais plutôt qu'ils soient amenés à faire des prises de conscience.

Il faut savoir que, quand on change, ce n'est pas nécessairement toujours facile, agréable. On n'est pas sûr de ce qu'on va vivre, de ce qu'on va atteindre.

Un changement ne peut se faire que par l'engagement des élèves, des enseignants et des parents. Aucun changement significatif ne sera possible si l'école n'est pas en communication étroite avec les parents. Si l'on n'obtient pas l'assentiment de la majorité d'entre eux, le projet est contesté et l'énergie, investie à vide. Le changement est une perspective à long terme, il faut préparer les enseignants et les parents, ce qui est un travail de longue haleine. Le court terme ne change rien, il permet seulement d'aller au plus pressé.

Avec un enfant agité, je peux prendre la mesure autoritaire qui fait qu'il va rester tranquille le reste de l'après midi, mais si je prends une attitude à long terme, je mets en marche un processus de modification de son comportement, c'est un contrat que je fais avec l'enfant et qui, en même temps, le valorise.

Ce qui doit ressortir du projet d'école, c'est un savoir vivre ensemble, en développant un sens communautaire, un sens des responsabilités. C'est aussi permettre aux personnes de s'épanouir en interaction avec les autres et non pas d'être un agrégat d'individualités.

Le directeur

Ce qui est fondamental pour moi, c'est la relation entre les personnes et je m'oppose à toute approche qui amènerait une relation coercitive de la part de l'adulte.

Les décisions que prend le directeur influencent la vie de son école. Il a un rôle important de «leadership» et il a les pouvoirs pour l'exercer. Il peut imprimer à l'école une approche qui soit davantage centrée sur l'élève. Son rôle administratif ne doit pas lui faire oublier, s'il y a un problème, que ses décisions doivent être prises en fonction de l'élève.

Autrefois, on rassemblait les professeurs de français ou de mathématiques. Aujourd'hui, on fait un regroupement autre: les professeurs qui enseignent à 150 élèves. Quand il y a un problème, c'est du problème de l'élève qu'ils parlent, tandis qu'avant, on parlait de problèmes de mathématiques ou de français. C'est dans ce sens qu'on peut dire que l'école est centrée sur l'élève.

C'est le directeur qui peut faire en sorte que le système se mette en cause, qui peut amener les professeurs à essayer de nouvelles approches et l'école à se donner une nouvelle philosophie.

Il faut travailler la cohérence, développer dans l'action ce qui correspond à ce que l'on croit profondément.

Que ce soit dans une petite école perdue dans une région éloignée ou dans une grande polyvalente, le directeur peut, par son style d'organisation, faciliter la relation maître-élève. Les témoignages sont multiples et éloquents.

Je vis dans ma région une expérience de classes multi-âges. L'enseignant ne peut plus «mâcher» le travail des élèves, il doit former des équipes, les plus âgés aident les plus jeunes. Des parents apportent leur collaboration.

Le directeur peut susciter chez les élèves un sentiment d'appartenance à l'école. Il peut permettre à ceux qui fonctionnent difficilement dans un cadre trop rigide, de trouver un mode d'organisation qui réponde davantage à leurs besoins.

Avec des élèves difficiles de 6e année, j'ai formé un groupe à part. Ils sont allés couper des arbres dans la forêt autour de l'école, ils se sont construit un coin avec leur musique, leur danse. Les gens du village venaient les voir. Cette expérience a duré toute l'année. Plus tard, ils me disaient: «Te souviens-tu de notre école?». De même à la polyvalente, j'ai formé de petits lots de travail pour le professionnel court, où les jeunes avaient le choix soit entre les cours habituels de français et de mathématiques, soit une autre classe beaucoup plus souple où ils pouvaient travailler de façon différente.

Le directeur d'école se trouve dans une position privilégiée par rapport aux autres agents d'éducation. C'est lui qui se trouve au carrefour des enseignants, des élèves et des parents.

Moi, j'ai des titulaires pour chaque groupe du secondaire. Chaque semaine ils ont une «heure-animation» et doivent se fixer un objectif global vis-à-vis de leur groupe, par exemple en ce qui concerne l'apprentissage, le comportement, certaines cohérences.

L'option de mon école, c'est «l'approche organique». Elle est choisie par les parents et par le personnel qui va y travailler. On considère que l'enfant a ses propres ressources intérieures pour répondre à ses besoins et c'est différent pour chaque personne. On essaie de tenir compte du rythme des enfants, nos programmes ne sont pas découpés par années, mais constituent des blocs de durée variable.

Les enseignants

Le moindre changement les touche directement; ils vont le vivre quotidiennement avec leurs élèves.

Ce sont les enseignants qui ont la tâche la plus difficile, parce qu'ils sont en face des enfants. Ils ne sont pas tous prêts à entreprendre un changement. Il serait dangereux et illusoire de les contraindre à un changement qui ne correspondrait pas chez eux à un accord profond. Pour certains, apprivoiser le changement est un très long processus, on ne pourra donc pas songer à implanter le changement si l'on ne respecte pas le rythme de chacun.

Si l'on veut que les enseignants aillent plus loin, il faut leur permettre de se tromper et d'assumer leurs erreurs. Leur résistance au changement vient du fait que c'est insécurisant. Ils ont besoin de ne pas se sentir seuls, d'être épaulés, compris. Sinon, certains se réfugient dans les normes qui sont peut-être un moyen commode de se retrancher dans un immobilisme où ils se sentent en sécurité.

Une objection majeure, lorsqu'on essaie d'implanter une nouvelle approche pédagogique, est celle-ci: «Comment voulez-vous qu'on s'occupe des enfants individuellement, lorsqu'on a 33 enfants par groupe et 5 groupes par jour?» Qu'est-ce que ça veut dire? Ça veut dire qu'une journée, tu dois t'occuper de tel ou tel élève en particulier et que, le lendemain, ce sera tel autre, et non pas, chaque jour, les 33 durant toute l'année.

L'élève a changé, le professeur ne peut plus se contenter d'être un transmetteur de connaissances, il est appelé à jouer de nouveaux rôles vis-à-vis de l'enfant, pour l'aider dans sa propre démarche d'apprentissage. Il doit prendre ses distances par rapport au programme, ne pas en être prisonnier. Le programme, c'est important, mais moins que la formation globale.

Maintenant, le professeur est obligé de faire un bout de chemin avec l'élève, mais le jour où il commence à changer, il est heureux parce qu'il voit l'élève changer lui aussi.

Il serait peut-être souhaitable que davantage d'enseignants puissent s'occuper des enfants très jeunes, dans les premières années du primaire. L'enfant très jeune a davantage besoin de son maître pour l'aider dans sa démarche, alors qu'à l'université, où les ratios sont plus bas, l'étudiant a acquis suffisamment d'autonomie pour travailler seul. Il faudrait aussi que l'enseignant travaille moins en fonction de l'élève moyen et qu'il demeure une ressource pour ceux qui, n'ayant pas de méthode de travail, requièrent une attention plus soutenue.

Les tâches des enseignants devraient être définies, non pas en termes de temps, mais de responsabilités. L'enseignant s'actualiserait ainsi, non pas en fonction des heures qu'il doit faire, mais dans une tâche globale à partir des responsabilités qu'il doit prendre.

L'élève

Madame, ils ne savent même pas mon nom, je ne suis rien!

Au secondaire, c'est souvent l'anonymat, l'échec dans la communication, puis l'échec scolaire. Parce que l'élève n'est pas valorisé, il n'a plus de sens dans son école.

Si moi je ne suis pas capable de savoir ce que l'élève vit, je ne peux pas lui enseigner quelque chose, on n'est pas sur la même longueur d'ondes. On enseigne avec nos valeurs, notre expérience de vie, il faut qu'on connaisse ce que nos élèves vivent. À partir du moment où l'on travaille sur le vécu, ça devient plus engageant, plus compromettant aussi. Tu ne peux plus rester neutre.

Ce que le jeune veut, au fond, c'est se sentir proche de son professeur et que le professeur comprenne les problèmes qu'il vit. C'est pourquoi l'élève devrait être le centre de l'école. Il pourrait alors choisir le contenu qui lui convient et contrôler ses propres activités d'apprentissage. Le but est que l'élève apprenne, qu'il change à l'intérieur de lui-même et non pas que le professeur lui dicte ce qu'il doit apprendre et comment il doit l'apprendre. Il faut aménager les structures pour lui permettre de faire des choix véritables.

On centre l'école sur l'enseignement, au lieu de la centrer sur l'élève.

Plusieurs aspects chez l'élève restent inexplorés parce que, en partant des besoins de la société, on l'enferme très tôt dans une orientation qui restreint ses possibilités. Ce qu'on vise, c'est son développement personnel, c'est la personne qu'il va être quand il sortira du système scolaire. Le travail qu'il va faire dépendra de ses qualités d'être. Il faut donc l'aider à développer ses qualités d'être, plutôt que de vouloir lui apprendre un métier qui n'existera peut-être plus d'ici

quelques années. Il importe plus de lui apprendre à transférer ses habiletés pour savoir changer de travail au besoin, et ceci peut-être plusieurs fois au cours de son existence. Si l'on croit au dynamisme fondamental de chaque être humain et à sa capacité de s'épanouir, l'élève devrait trouver à l'école un habitat naturel où il peut se développer car il a en lui toutes les ressources nécessaires. Il s'agit de lui offrir les conditions qui conviennent pour le faire. C'est dans la mesure où le jeune explorera son être véritable qu'il appréhendera mieux la société dans laquelle il devra vivre et qu'il la fera évoluer comme citoyen actif et responsable.

Le passage du primaire au secondaire

La use du primaire et du secondaire, c'est le jour et la nuit. J'ai fait une longue liste de différences entre les deux niveaux dans la vie des élèves, et je l'ai montrée aux professeurs, ça leur a ouvert les yeux...

Des ruptures, des discontinuités, on en trouve tout au long du cheminement scolaire de l'élève entre la maternelle et le primaire, le primaire et le secondaire, le premier cycle et le second cycle, la petite école et la polyvalente, le maître unique et l'éventail des professeurs-matières, le groupe-classe ou le groupe reconstitué à chaque cours, sans parler des différents styles d'enseignement.

Il est évident que l'objectif du primaire n'est pas de préparer au secondaire. Pourtant le danger est d'agir en fonction du système qui doit recevoir les élèves. Le secondaire travaille en fonction du CEGEP, et le CEGEP en fonction de l'université. En fin de compte, on n'agit jamais en fonction de l'élève. Pourtant, c'est à l'école de savoir le prendre là où il en est et de le faire cheminer, car il a sa propre vie à vivre, il faut la respecter. C'est peut-être parce que des enfants ont pu vivre des expériences enrichissantes qu'ils sont davantage prêts à faire face à d'autres modèles. Si, par contre, l'école ne leur permet pas d'exprimer ce qu'ils vivent, au secondaire, ils n'en peuvent plus, ils éclatent et ils partent.

A t-on développé au primaire suffisamment d'autonomie pour que l'enfant puisse arriver au secondaire sans rupture?

Au secondaire, l'élève est tiraillé entre des professeurs qui ont des approches pédagogiques différentes, alors qu'au primaire, l'enfant a un seul maître, un seul modèle. La transition d'un régime pédagogique à un autre doit être préparée pour se faire en douceur.

En 1re secondaire, on a un projet qui vise à faciliter aux élèves le passage du primaire au secondaire. C'est un projet de «tutorat» vraiment voulu par quelques professeurs déterminés. Après une réflexion commune, on a arrêté les objectifs et les moyens à prendre pour que l'élève ne soit plus un numéro mais ait une personne à qui s'adresser en cas de difficulté. Des évaluations périodiques sont faites avec les enseignants participants. Les professeurs de 2e et 3e secondaire regardent et sont tentés d'essayer.

On peut retrouver le même problème de passage entre des écoles secondaires de premier cycle et de second cycle. Dans les premières, souvent, un encadrement existe pour améliorer la relation professeur-élève et répondre aux besoins de l'élève. Au second cycle, le fonctionnement est différent et les professeurs valorisent particulièrement le programme à suivre. Les élèves ne réussissent pas à établir ces relations si importantes pour l'adolescent avec les adultes, et une proportion inquiétante d'entre eux abandonne.

Pour changer cet état de choses, les deux écoles ont l'intention de travailler ensemble, d'essayer de s'ajuster, de voir où sont les problèmes. Une démarche de prise de conscience s'est amorcée, on se rend compte que c'est le milieu qui est en cause, non pas les élèves.

Les parents

Les parents s'excusent de me déranger... Vous ne me dérangez pas du tout, je suis engagé pour ça.

Les parents ont été longtemps négligés. Considérés comme encombrants ou trop distants, ils ne recevaient d'autre information que celle des bulletins. L'école, heureusement, a évolué. Elle est devenue consciente de la nécessité de faire participer les parents dans son processus de changement. Eux-mêmes se transforment grâce à l'école, leur enfant vivant des expériences qu'ils n'ont jamais vécues. Travailler avec les parents requiert beaucoup d'ouverture et d'énergie pour ne pas brûler les étapes, afin de comprendre leurs préoccupations et cheminer ensemble.

Les sept professeurs d'un «foyer» invitent les parents et les reçoivent en groupe. Ils leur expliquent ce qui se fait avec un élève en difficulté, ce qui se vit cette année dans le «foyer». Un lien se crée.

En milieu économiquement faible, les parents osent moins aller à l'école, parce qu'à l'école, il faut savoir bien s'exprimer. Ils sont gênés, ils se trouvent ignorants face à des gens instruits. Comment faire pour réduire cette distance culturelle entre les parents et l'école, pour leur permettre d'apprivoiser l'école?

Moi, depuis 6 ans, j'ai essayé toutes les formules pour amener les parents à participer: rencontres de groupes, le jour, le soir, tables rondes... Pas de réponse. Enfin, depuis deux ans j'ai présenté un projet de «Café-Parents». Je me suis dit: «Ils vont venir comme s'ils allaient au petit restaurant du coin.» Je leur offrais un café, une petite collation, des parents bénévoles les recevaient. Les professeurs libres se faisaient un plaisir de venir. Il n'y a pas de discours, on parle des activités de façon «informelle» autour d'un café. C'est ouvert à tous les parents. Un appel téléphonique d'un membre du comité rejoint ceux qu'on tient spécialement à rencontrer, en leur disant qu'on compte sur leur présence. Certains parents viennent toutes les semaines. On discute de la vie scolaire. J'ai reçu des témoignages amusants et constructifs. On distribue les bulletins de cette façon-là, il y en a qui les discutent. Cette initiative a transformé l'école, la confiance des gens dans l'école.

Ces parents ont entrouvert la porte de l'école, ils sont prêts à y faire un bout de chemin pourvu qu'elle soit en harmonie avec eux. Pour beaucoup, des choix sont déjà faits, ils ne veulent pas d'un directeur autoritaire et propriétaire de l'école, ils voient l'enseignant comme quelqu'un qui va aider leur enfant, qui ne décide pas de tout à leur place.

Le système scolaire commence à permettre à des parents de faire un choix global. Certains se sont donné une école qui correspond à leurs valeurs et à leurs options pédagogiques. Pour les autres, on mise beaucoup sur le projet éducatif afin de leur permettre d'orienter d'une manière significative leur école.

L'évaluation

J'essaie de dire depuis des années, ce n'est pas tellement important, c'est l'enfant qui est important.

Il faudrait que l'enseignant puisse situer son élève, mesurer son niveau de base pour qu'il puisse se surpasser et non pas se référer toujours au groupe ou à la moyenne du groupe. Un système d'évaluation continue pourrait mesurer la progression de l'enfant.

Ceux qui ont travaillé en adaptation scolaire ont laissé tomber la compétition parce que l'enfant n'était pas compétitif de toute façon. Il fallait bien qu'ils partent de ses possibilités, qu'ils lui fassent connaître ses capacités d'apprendre, qu'ils leur fassent saisir qu'il a progressé, mais en fonction de normes.

Au primaire, les notes ne sont pas nécessaires pour la prise de décision sur les changements de classe. Les seules contraintes sont celles qu'on se donne, plus pour la sécurité des adultes que pour celle des enfants.

Dans mon école, l'évaluation couvre un ensemble de six ans; elle n'est pas faite en vue d'une prise de décision pour le passage d'une année à l'autre.

L'évaluation que nous connaissons sanctionne les apprentissages cognitifs et ne se réfère pas vraiment au développement. L'évaluation de cet aspect servirait d'abord à celui qui travaille avec les enfants pour décider des meilleurs moyens à prendre pour les aider dans leur cheminement, ensuite à l'enfant pour qu'il comprenne davantage son propre développement et participe à sa propre évaluation.

Ce que les parents veulent, c'est une information sur leur enfant, mais le moyen qu'on a surtout utilisé, c'est la notation.

Lorsque les parents travaillent dans l'école avec les enfants, le leur et ceux des autres, ils ont une information beaucoup plus large, mais le besoin de situer leur enfant par rapport aux autres demeure.

Depuis deux ans, nous faisons l'expérience d'un bulletin partiel. On disait aux parents: «l'enfant est en progrès, en voie de réussite ou d'échec.» À côté une colonne expliquait le fonctionnement de l'enfant. En bas, les parents pouvaient écrire leurs remarques. À 80%, les parents nous ont dit leur satisfaction de les avoir informés sur leur enfant. On a eu plus de commentaires, appels téléphoniques, visites des parents à la suite de ce bulletin qu'on n'en avait jamais reçus à la suite des bulletins officiels.

L'évaluation a été traditionnellement perçue comme un moyen de contrôle de la personne qui enseigne. L'échec de l'élève devient aussi l'échec de la pédagogie du maître. C'est pourquoi si l'évaluation faite en termes de mesure du fonctionnement devient un moyen de réajuster les objectifs que l'école et la classe se sont donnés, elle n'est plus menaçante.

L'inadaptation

Plusieurs ne font là qu'attendre leur âge de 16 ans.

L'école fabrique trop de laissés-pour-compte. Ils ne reçoivent pas de l'école, telle qu'elle fonctionne actuellement, ce dont ils ont besoin, car son style de pédagogie s'adresse à une moyenne. Elle ralentit les plus forts et laisse en chemin ceux qui ne peuvent pas suivre. Les enfants arrivent à l'école avec un certain nombre de potentialités fondamentales qui en 4 ou 5 ans seront épanouies ou étouffées irrémédiablement.

J'aurais aimé que le style de la maternelle se continue jusqu'en 6e année. Je pense qu'on tue un certain nombre d'habiletés.

Pour certains enfants, l'école ne signifie pas l'endroit où ils auront la capacité d'étudier et de se former, mais l'endroit qu'ils sont obligés de fréquenter.

Beaucoup d'écoles primaires sont encore structurées de telle manière que l'enfant n'ait pas la possibilité d'exprimer son désaccord ou sa détresse. Lorsqu'il arrive au secondaire, il extériorise brusquement l'oppression qu'il vit depuis plusieurs années par des gestes d'opposition dont le paroxysme est l'abandon.

Ouverture de l'école au milieu

Je vise une école qui ait davantage de prise sur son environnement. Je vois d'ici quelques années moins de travail à l'école, plus dans d'autres milieux.

On a reproché avec raison à l'école d'être un milieu artificiel, coupé de son environnement. Mais on devient de plus en plus conscient que l'école fait partie de l'environnement social, culturel, économique.

Déjà, la municipalité, les organismes entrent dans l'école; il faut vivre avec eux. Un journal a aussi ses bureaux dans l'école. C'est toute une communauté qui, installée dans l'école, va nous obliger à changer. Maintenant qu'ils sont dans l'école, c'est une remise en question radicale et c'est irréversible.

L'école est le lieu de l'éducation, mais elle n'est pas toute l'éducation, on se fait peut-être des illusions sur sa portée. L'éducation est aussi le fait des parents et de la communauté.

Moi, je ne veux pas m'attaquer au système global parce que je me sens trop petit. Je vis dans un milieu isolé; je ne peux même pas faire un choix d'école, parce qu'il n'y en a qu'une; ce que je peux faire, c'est travailler avec la population. Je connais tout le monde, j'influence un certain nombre de choses, d'autres personnes aussi, une communauté nouvelle est en train de naître. J'y crois énormément et je m'attaque à quelque chose de réalisable. Ma vision du futur a une chance d'être vraie un jour. Ce n'est pas de l'utopie, je pense, ce que je vis.

Geneviève Deronzier est agente d'information au ministère de l'Éducation.

La conception organique de l'éducation chez les enseignantes et les enseignants du Québec

par Roger A. Cormier, Claude Lessard, Paul Valois et Louis Toupin

Nous nous demandons, dans cet article, où se situent les principaux acteurs du système scolaire par rapport à l'un des grands courants de la pensée pédagogique contemporaine: la conception organique de l'éducation. Les résultats que nous présentons sont tirés des deuxième et quatrième volumes de l'étude sociopédagogique[1] que nous avons entreprise en 1978 et à laquelle ont participé près de 75% des 3 900 enseignants[2] des écoles primaires et secondaires du Québec, publiques et privées, francophones et anglophones, auxquels nous nous étions adressés.

Dans sa plus simple expression, nous retrouvons une conception organique de l'éducation dans les situations où les agents coopérateurs, pour utiliser une terminologie des rédacteurs du rapport de l'opération Départ-Montréal, n'ont entre eux aucune relation de pouvoir. La référence à une conception organique de l'éducation ne se fait cependant pas sans difficultés. De telles difficultés surgissent dès qu'on tente de faire la genèse de ce mouvement. En Amérique du Nord, nous n'hésitons pas, habituellement, à désigner Carl Rogers comme le maître à penser de cette conception qu'il a lui-même expérimentée dans son vécu, d'abord en tant que thérapeute, puis en tant qu'universitaire, contrairement à Jean-Jacques Rousseau dont l'Émile, faisant partie du rêve romanesque, ne colle pas à la réalité de l'enfant qui naît en pleine zone grise d'une ville comme Montréal. D'aucuns appliqueront ce reproche à d'autres éducateurs. Les enfants qui fréquentaient Summerhill (Neill, 1961) ne venaient-ils pas en bonne partie des classes bourgeoises? Rogers, lui-même, n'a-t-il pas déjà indiqué que ses écrits pénètrent surtout dans la classe moyenne[3].

Ces questions en font surgir une autre. Est-ce réaliste de penser qu'une conception organique de l'éducation puisse devenir une source d'inspiration pour l'enseignant dont les élèves proviennent d'une diversité de milieux culturels et économiques? C'est dans le but d'apporter des éléments de réponses à une telle question que nous avons tenté de savoir comment se situent les enseignants du Québec par rapport à cette approche éducationnelle, d'autant plus que celle-ci a fait l'objet d'une prise de position officielle du Conseil supérieur de l'éducation à l'occasion de la publication de son rapport annuel 1969-1970 et que cette approche, croyons-nous propose des fins éducatives que nous ne pouvons ignorer.

Nous avons indiqué plus haut que c'est l'absence d'une relation de pouvoir entre les élèves et les enseignants qui caractérise le mieux la conception organique de l'éducation. Pierre Angers, dans son étude **Les trois modèles de l'institution scolaire** qui part d'une préoccupation épistémologique, fait appel aux notions de sujet et d'objet qu'il situe au même niveau et en constante interaction en opposition aux deux autres modèles, le modèle mécaniste où l'objet domine le sujet et le modèle anarchique où le sujet domine l'objet. Mendel (1974) fait également appel à une typologie à trois dimensions:

«Nous sommes là évidemment aux antipodes de l'attitude adulte traditionnelle qui consistait à renforcer ses propres défenses, soit par la projection de ses propres pulsions sur l'enfant (l'enfance est la vie d'une bête), soit par la négation de cette projection (ces petits anges): dans le premier cas, il fallait mâter la bête, dans le second faire coïncider l'illusion et la réalité; c'est-à-dire, dans les deux cas, l'enfant devait s'identifier aux défenses de l'adulte, les faire siennes, et disparaître en tant qu'enfant. Il s'agirait au contraire aujourd'hui d'accepter l'autre - l'enfant - dans sa différence, comme un égal, sans chercher à profiter de l'inégalité des forces en présence (p. 212)».

C'est donc en référence à un rapport de pouvoir qu'on peut le plus facilement situer la conception organique de l'éducation. Plusieurs autres indices peuvent également nous permettre de déterminer où se situent une personne par rapport à cette philosophie de l'éducation. Dans un questionnaire, chaque indice se présente sous la forme d'un énoncé et prend le nom de question, d'«item» ou d'indicateur. Par exemple, on peut se demander si les enseignants sont d'accord ou non avec l'énoncé suivant: «*Les enfants devraient circuler plus librement à l'intérieur des écoles.*» Selon notre modèle théorique et d'après la vérification que nous en avons faite, plus un individu est d'accord avec cet énoncé ou cet item, plus il aura tendance à adopter une conception organique de l'éducation (ou, possiblement, une conception anarchique, comme nous l'expliquons plus loin). Au contraire, plus il se dit en désaccord, plus il aura tendance à s'en remettre à un modèle mécaniste.

Nous avons, au départ, relevé ou créé 45 énoncés qui nous paraissaient être des indicateurs valables d'une conception organique de l'éducation. Nous avons regroupé ces 45 items en neuf sous-groupes ou dimensions (volume 1, page 19). À la suite de l'analyse factorielle, nous n'avons retenu que 32 des 45 items de départ regroupés en huit dimensions que nous avons nommées comme suit: élitisme, participation des élèves, nécessité de bons moyens d'auto-évaluation, subordination de l'école au marché du travail, individualisation de l'enseignement, développement intégral de la personne, autoritarisme et auto-apprentissage.

Un enseignant qui adhère à une conception organique de l'éducation aura une plus forte tendance que les autres à valoriser l'auto-apprentissage, la participation des élèves ainsi que le développement intégral de la personne, et à souhaiter l'individualisation de l'enseignement ainsi que la nécessité de bons moyens d'auto-évaluation. Par ailleurs, il aura une moins forte tendance que les autres à valoriser l'élitisme ainsi que l'autoritarisme et à subordonner l'école au marché du travail.

Voyons maintenant comment se regroupent les items autour des huit dimensions et comment se situent les enseignants

par rapport à la conception organique de l'éducation, pour chacun des énoncés. Les résultats obtenus sont synthétisés dans le tableau 1. Indiquons qu'une telle entreprise est délicate puisque nous sommes tributaires du choix des items que nous avons retenus dans le questionnaire.

1. Élitisme

Sept items font partie de la dimension «élitisme». Le degré d'accord des enseignants varie considérablement d'un énoncé à l'autre. Si 55% sont d'accord avec l'idée que la chose la plus importante pour les parents est d'aider leurs enfants à réussir mieux qu'eux, seulement 28% croient, par contre, qu'un enseignant devrait, le moins souvent possible, avouer son ignorance sur un sujet en présence de ses élèves. Sur l'ensemble des sept indices d'élitisme (et, aussi, d'une conception mécaniste de l'éducation), les enseignants obtiennent une moyenne de 45%. Une majorité (55%) d'enseignants québécois serait donc sensible au fait que l'école peut jouer un rôle autre que celui de préparer une élite pour la société.

2. Participation des élèves

Un éducateur qui s'inspire [illegible]ne conception [illegible]ique de l'éducation valorise la part[illegible]ation de l'él[illegible] proces-sus éducatif. Seulement 37% des enseignants favoriseraient une certaine participation des élèves. Les enseignants dans l'ensemble affichent donc ici une tendance plutôt mécaniste. Nous sommes encore assez loin du principe 21 de la commission Faure: «*Tout système qui consiste à octroyer des services éducatifs à une population passive, toute réforme qui n'a pas pour effet de susciter dans la masse des apprenants un processus endogène de participation active, ne peuvent obtenir, au mieux, que des succès marginaux.*»

C'est la dimension «participation des élèves» qui est la plus fortement reliée aux autres dimensions de notre modèle. Plus les enseignants prônent la participation des élèves, plus alors ils préconisent l'auto-apprentissage, l'individualisation de l'enseignement et le développement intégral de la personne; par contre, plus ils déprécient l'autoritarisme.

Tableau 1
Pourcentage des enseignants en accord avec les énoncés de chacune des dimensions du continuum mécaniste-organique

Élitisme[1] (moyenne = 45%)

901.[2] Ce qu'il faut inculquer aux jeunes d'aujourd'hui, c'est la discipline, la détermination et le sens du travail. (87%)

513. La chose la plus importante pour les parents est d'aider leurs enfants à réussir mieux qu'eux. (55%)

530. Les plus importantes qualités d'un adulte sont la volonté et l'ambition. (43%)

526. Le défi le plus important aujourd'hui dans le domaine de l'éducation est de former des individus doués en vue d'occuper plus tard des postes de commande dans la société. (39%)

922. Les élèves posent maintenant trop de questions avant d'accepter de faire ce qu'on leur demande. (36%)

931. Les élèves devraient assimiler les connaissances qui leur sont transmises par leurs professeurs plutôt que de chercher à satisfaire leur curiosité. (29%)

742. Un professeur devrait, le moins souvent possible, avouer son ignorance sur un sujet en présence de ses élèves. (28%)

Participation des élèves (moyenne = 37%)

709. Les élèves devraient jouer un rôle plus important dans le choix des objectifs d'apprentissage. (56%)

933. Les critères d'évaluation des apprentissages devraient être déterminés en consultation avec les élèves. (42%)

855. Les enfants devraient circuler plus librement à l'intérieur des écoles. (41%)

603. En général, quelle proportion des cours devrait être laissée au choix des élèves du secondaire? (7%)

Nécessité de bons moyens d'auto-évaluation (moyenne = 91%)

858. Les professeurs devraient avoir de meilleurs moyens d'auto-évaluation de leur enseignement. (94%)

860. Les objectifs d'apprentissage des élèves devraient être davantage découpés en éléments facilement mesurables. (88%)

Subordination de l'école au marché du travail[1] (moyenne = 71%)

929. L'école devrait faire tous les efforts nécessaires afin d'adapter ses programmes aux besoins du marché du travail. (77%)

730. La tâche de l'école est d'orienter les élèves et de leur offrir le programme d'études qui les dirigera dans les professions ou métiers où la demande de main-d'oeuvre est importante. (65%)

Développement intégral de la personne (moyenne = 82%)

916. Le professeur doit tenter de développer l'ensemble des aptitudes de l'enfant plutôt que de s'intéresser en priorité à ses capacités intellectuelles. (92%)

905. Plutôt que de retenir certains enfants à l'école secondaire, il vaudrait mieux leur permettre de se développer dans des activités conformes à leurs goûts et capacités. (91%)

512. Les programmes d'études général et professionnel devraient correspondre aux types d'intérêt et non pas aux niveaux d'intelligence des élèves. (79%)

913. Plutôt que de montrer à l'enfant une méthodologie de travail, il vaut mieux l'aider à en développer une, adaptée à son tempérament. (76%)

921. Il plus est important d'apprendre à un enfant à se débrouiller dans la vie que de lui enseigner des connaissances. (70%)

Individualisation de l'enseignement (moyenne = 69%)

727. L'enfant doit apprendre au rythme qui lui convient même s'il risque de ne pas voir le programme en entier. (81%)

741*. L'enseignement collectif, en offrant à tous les élèves d'une classe la possibilité de voir tout le programme prévu, est préférable à une approche où l'élève travaille à son propre rythme. (56%)

Autoritarisme[1] (moyenne = 68%)

928. Le professeur doit accorder une très grande importance à la discipline, au bon langage et à la tenue de l'élève. (83%)

517. De nos jours, on accorde beaucoup trop de liberté aux élèves dans les écoles. (66%)

529. Beaucoup de professeurs ne sont pas assez sévères dans leurs relations avec les élèves. (56%)

Auto-apprentissage (moyenne = 35%)

924. L'école doit permettre à l'enfant de vivre sa vie présente plutôt que de le former pour plus tard. (42%)

534. Un bon manuel peut être aussi efficace qu'un enseignement magistral pour transmettre des connaissances. (41%)

521. La plupart de mes élèves pourraient se débrouiller seuls avec des outils d'auto-apprentissage bien faits. (28%)

528. Dans une école idéale, l'élève devrait pouvoir organiser sa journée à son gré. (27%)

[1] Les dimensions «élitisme», «subordination de l'école au marché du travail» et «autoritarisme» sont négativement reliées à la conception organique de l'éducation.

[2] Les chiffres renvoient aux numéros des items de l'appendice F du volume 1.

* Les points de l'échelle de cet item ont été renversés parce que le sens de l'énoncé est contraire à l'idée de l'individualisation de l'enseignement.

3. Nécessité de bons moyens d'auto-évaluation de l'enseignement

Les enseignants sont fortement d'accord (91%) avec les énoncés constitutifs de la dimension «nécessité de bons moyens d'auto-évaluation de l'enseignement». Avons-nous, ici, l'indice d'une forte adhésion des enseignants à une conception organique de l'éducation? Nous ne le croyons pas, étant donné le faible degré de relation des deux items composant cette dimension à l'ensemble des items constitutifs de la dimension organique. Par ailleurs, il n'existe aucun lien substantiel entre cette dimension et l'une ou l'autre des sept autres dimensions constitutives de la conception organique.

4. Subordination de l'école au marché du travail

D'après notre modèle théorique et la vérification statistique que nous avons effectuée, un éducateur qui subordonne l'école au marché du travail aurait une conception mécaniste de l'éducation. Une bonne majorité (71%) des enseignants seraient donc de tendance mécaniste. Cependant, les deux items de cette dimensions ne sont pas fortement reliés à l'ensemble de ceux qui constituent la conception organique de l'éducation. Par ailleurs, cette dimension n'est reliée de façon substantielle qu'à une seule des sept autres dimensions: l'élitisme. Plus un enseignant favorise l'élitisme, plus il aura tendance à subordonner l'école au marché du travail. Cette dernière tendance comporte donc un élément d'élitisme: le jeune devra réussir dans la vie, de sorte qu'il devienne un bon consommateur tout en étant un bon producteur. C'est possiblement la préoccupation de ceux qui sont d'accord avec les items de ces deux dimensions.

5. Individualisation de l'enseignement

Les enseignants (69%) seraient nettement en faveur de l'individualisation de l'enseignement et, en vertu des deux indicateurs utilisés, adhéreraient à une conception organique de l'éducation. Il existe tout de même une certaine différence dans les pourcentages des deux items qui font référence au rythme d'apprentissage ainsi qu'à la contrainte du programme scolaire. L'item 741, cependant, ajoute l'idée de l'enseignement collectif. C'est probablement pour cette raison qu'une plus faible proportion d'enseignants (56% contre 81%) se prononce alors en faveur de l'individualisation en répondant à cet item. L'item 727 ne concerne que l'enfant tandis que l'item 741 concerne l'enfant et l'enseignant. Un certain nombre d'enseignants accepte donc que l'enfant apprenne à son propre rythme pour autant qu'ils n'aient pas à changer leur approche pédagogique, en l'occurrence, l'enseignement collectif.

Mentionnons également que, malgré les souhaits exprimés par les enseignants en faveur d'une individualisation de l'apprentissage, l'enseignement collectif demeure monnaie courante dans la très grande majorité (environ 80%) des classes. Il y aurait donc un net décalage entre le vécu des enseignants et le discours qu'ils tiennent. Ce décalage s'explique, bien sûr, par des contraintes contextuelles dont le programme, mais également, comme nous venons de le constater, par l'hésitation de certains enseignants à abandonner l'idée de l'enseignement collectif même s'ils sont d'accord avec celle du respect du rythme d'apprentissage. Par exemple, si environ 80% des enseignants pratiquent un enseignement collectif, il n'y en a que 45% qui indiquent se sentir parfois démunis pour individualiser leur enseignement. Non seulement existe-t-il, dans les écoles, des contraintes administratives qui peuvent empêcher les enseignants d'innover, mais ces derniers ont des habitudes ou des attitudes de base qu'on ne peut ignorer.

6. Développement intégral de la personne

Le développement intégral de la personne est une fin que 82% des enseignants valorisent: développer l'ensemble des aptitudes de l'enfant, lui permettre de se développer dans des activités conformes à ses goûts, ses intérêts et ses capacités, l'aider à développer une méthode de travail adaptée à son tempérament, lui apprendre à se débrouiller dans la vie.

7. Autoritarisme

Si les résultats que nous avons présentés dans la section précédente nous laissent supposer que les enseignants adhèrent d'emblée à une conception organique de l'éducation, les résultats suivants nous suggèrent qu'ils auraient plutôt des attitudes mécanistes, puisque 68% des enseignants expriment une attitude autoritaire. Ainsi, ils attachent une très grande importance à la discipline, au bon langage et à la tenue de l'élève, trouvent que l'on accorde beaucoup trop de liberté aux élèves dans les écoles et que les enseignants ne sont pas assez sévères dans leurs relations avec les élèves. Cette dimension donne peut-être une meilleure idée de la position globale des enseignants que celle de la section précédente puisque les trois items qui la constituent sont parmi les neuf meilleurs indicateurs d'une conception organique de l'éducation. La dimension «autoritarisme» est, par ailleurs, fortement reliée aux dimensions «élitisme», «participation des élèves» et «auto-apprentissage», négativement dans les deux derniers cas.

Ces résultats donnent plus de poids à l'hypothèse que nous formulions plus haut, à savoir que le meilleur indicateur d'une conception organique de l'éducation se situe dans l'absence d'une relation de pouvoir entre l'adulte et le jeune. Après avoir reconnu la relation dominant-dominé entre les classes privilégiées et prolétariennes, ainsi que celle qui existe entre l'homme et la femme, voilà que nous voyons plus clairement celle qu'on retrouve entre l'adulte et le jeune. Il existe donc une certaine contradiction entre les fins que se donnent les enseignants en souhaitant le développement intégral de la personne et les moyens qu'il souhaitent utiliser dans leurs rapports avec les élèves, c'est-à-dire un rapport de type autoritaire.

8. Auto-apprentissage

Les enseignants (35%) ne sont pas non plus portés à don-

ner du poids à une approche qui ferait appel à une démarche personnelle d'auto-apprentissage par les élèves: ils afficheraient donc, sur ce plan, une tendance mécaniste.

Nous sommes de nouveau passablement loin de l'un des principes des auteurs du rapport Faure: «*L'éthique nouvelle de l'éducation tend à faire de l'individu le maître et l'auteur de son propre progrès culturel. L'autodidaxie, assistée, à une valeur irremplaçable dans tout le système éducatif (p. 236).*» Une telle éthique suppose, bien sûr, que l'enseignant accepte de transformer son rôle et de se placer lui-même dans une situation d'apprentissage et de perfectionnement.

Vue d'ensemble

Autant l'entreprise qui consiste à situer la population enseignante par rapport au continuum organique-mécaniste est difficile, comme nous venons de le constater, autant chaque lecteur aura tendance à tirer certaines conclusions des résultats que nous venons de présenter. Malgré les réserves que nous avons formulées à l'égard d'une telle entreprise, nous nous croyons autorisés, comme probablement bien des lecteurs, à dégager nos propres conclusions. C'est dans ce contexte que l'on devra comprendre notre démarche, parfois hésitante, parfois intrépide, démarche dont nous pourrons peut-être remettre en cause les résultats au fil des ans.

Nous avons été à même de constater que les enseignants du Québec affichent une conception organique ou mécaniste selon la dimension analysée. Nous nous sommes donc finalement demandés quels sont les meilleurs indicateurs d'une conception organique de l'éducation? Nous croyons que ce sont ceux dont le lien avec l'ensemble des autres items est le plus élevé. C'est ainsi que nous avons pu relever neuf items dont le coefficient de corrélation avec l'ensemble des autres items est égal ou supérieur à 0,40. Nous présentons les résultats à ce noyau d'items au tableau 2. Nous soulignons dans notre rapport que le caractère hétérogène de ces indicateurs ne peut être négligé puisqu'une conception organique de l'éducation présente une multitude de facettes. On ne peut faire appel, pour la qualifier, à un concept unificateur.

Nous nous refusons à considérer la moyenne (39%) des neuf items comme étant la proportion des enseignants qui adhèrent à une conception organique de l'éducation. Pourquoi? Parce que seulement 13% des enseignants sont en désaccord avec l'énoncé de l'item 901: ce qu'il faut inculquer aux jeunes d'aujourd'hui, c'est la discipline, la détermination et le sens du travail. Nous pouvons difficilement admettre, sur la base de nos analyses de corrélation, que les 87% qui sont d'accord avec cette idée n'aient pas certaines tendances mécanistes. Si 71% des enseignants rejettent l'idée mécaniste que «les élèves devraient assimiler les connaissances qui leur sont transmises par leurs professeurs plutôt que de chercher à satisfaire leur curiosité» (item 931) seulement 13% à l'autre extrême, s'écartent de l'indicateur mécaniste que constitue l'item 901. Nous nous sommes donc demandés combien d'enseignants sont d'accord avec chacun des indicateurs d'une conception organique tout en étant en désaccord avec les énoncés de tendance mécaniste ou, en d'autres mots, combien d'enseignants affichent une tendance organique sur chacun des neuf items du noyau que nous avons constitué. Nous pouvons également nous demander combien le font sur huit des neuf items, combien sur sept, et ainsi de suite. Ce sont ces résultats que nous présentons au tableau 3.

Tableau 2
Position des enseignants aux neuf meilleurs indicateurs d'une conception organique de l'éducation[1]

Numéro et énoncé de l'item	%
931.* Les élèves devraient assimiler les connaissances qui leur sont transmises par leurs professeurs plutôt que de chercher à satisfaire leur curiosité.	71
741.* L'enseignement collectif, en offrant à tous les élèves d'une classe la possibilité de voir tout le programme prévu, est préférable à une approche où l'élève travaille à son propre rythme.	56
529.* Beaucoup de professeurs ne sont pas assez sévères dans leurs relations avec les élèves	45
924. L'école doit permettre à l'enfant de vivre sa vie présente plutôt que de le former pour plus tard.	42
855. Les enfants devraient circuler plus librement à l'intérieur des écoles.	41
517.* De nos jours, on accorde beaucoup trop de liberté aux élèves dans les écoles.	35
528. Dans une école idéale, l'élève devrait pouvoir organiser sa journée à son gré.	27
928.* Le professeur doit accorder une très grande importance à la discipline, au bon langage et à la tenue de l'élève	17
901.* Ce qu'il faut inculquer aux jeunes d'aujourd'hui, c'est la discipline, la détermination et le sens du travail.	13
Moyenne des neuf items	**39**

[1] C'est-à-dire d'accord avec les items 924, 855 et 528 et en désaccord avec les six items dont les points de l'échelle de ces six items ont été renversés comme l'indique l'astérisque. Le sens de ces six énoncés est contraire à l'idée d'une conception organique de l'éducation.

Tableau 3
Répartition des enseignants selon le nombre d'items du noyau de la conception organique sur lesquels ils affichent une telle conception

Nombre d'items			%
9			2
8	Tendance organique	10%	3
7			5
6			8
5			12
4			14
3			18
2			19
1	Tendance mécaniste	38%	13
0			6
Total			**100**

Si nous examinons ce tableau, nous constatons que seulement 2% des enseignants auraient accepté, assimilé ou intégré chacun des éléments du noyau constitué des neuf meilleurs indicateurs d'une conception organique.

Le degré de pénétration du modèle organique est donc très limité. On peut ajouter à ces 2% d'enseignants, les 3% et les 5% qui affichent une tendance organique sur sept ou huit items. Ces 10% d'enseignants sont cependant très éloignés, sur le plan des valeurs, des 38% qui affichent une conception organique sur aucun (6%), un seul (13%) ou seulement deux items (19%) du noyau. Le modèle mécaniste demeure donc prédominant dans le monde scolaire québécois.

Avant de clore cette section, nous croyons légitime de nous demander si 10% d'enseignants qui se regroupent dans les trois premières rangées du tableau 3 sont vraiment des tenants d'une conception organique de l'éducation. Certains d'entre eux ne seraient-ils pas plutôt des adeptes d'un modèle anarchique ou libertaire.

Six des neuf items qui font partie du noyau étaient, dans leur forme originale, c'est-à-dire avant qu'on renverse les points de leur échelle, des indicateurs d'une conception mécaniste (voir les astérisques du tableau 2). Il se peut que certains enseignants qui sont en désaccord avec les énoncés de ces items soient des tenants d'une conception libertaire ou anarchique. Plutôt que de remettre en cause le rapport dominant-dominé entre l'adulte et le jeune, il ne font que le renverser. C'est le jeune, alors, qui domine.

Par conséquent, quand nous établissons à 10% le nombre d'enseignants qui ont une conception organique de l'éducation ou s'en approche nous parlons plutôt d'un maximum. Nos données, croyons-nous, ne nous permettent pas d'établir si, parmi ces enseignants, un certain nombre d'entre eux prônent un modèle anarchique ou libertaire. Précisons, cependant, que le même problème ne se présente pas pour les résultats présentés au bas du tableau 3: ces 38% d'enseignants paraissent afficher une attitude mécaniste. Cette réserve méthodologique ne nous empêche donc pas de conclure que le modèle organique est loin d'avoir pénétré le milieu scolaire, et, à l'instar des membres de la commission Faure, nous pouvons dire que c'est *«le rapport d'autorité entre enseignant et enseigné qui prédomine encore dans la plupart des écoles du monde* (p. 7)». Le Québec ne fait pas exception.

Nous pouvons nous demander si certains groupes d'enseignants, les plus jeunes par exemple, font exception. Il ne semble pas. D'après les analyses que nous avons effectuées, les enseignants diffèrent très peu d'un sous-groupe à l'autre par rapport à leurs valeurs éducationnelles, quels que soient leur âge, leur sexe, leur scolarité, etc.[4]

Conclusion

Nous pouvons donc conclure que peu d'enseignants au Québec, comme probablement partout ailleurs, valorisent une conception organique de l'éducation et que ceux qui adhèrent à cette école de pensée ne font pas partie d'un sous-groupe facilement identifiable. Dix pour cent d'entre eux, au maximum, adhèrent d'emblée aux composantes que nous avons considérées comme étant les meilleurs indicateurs que nous possédons d'une conception organique (ou non mécaniste) de l'éducation.

Il semble bien que le modèle que proposait le Conseil supérieur de l'éducation, dans son rapport intitulé **L'activité éducative**, est loin d'avoir pénétré l'ensemble de la profession enseignante au Québec. La situation que déplorent les membres de la commission Faure sur le plan mondial se répète donc chez nous: le rapport dominant-dominé demeure une caractéristique qui détermine les relations entre les adultes et les plus jeunes.

Roger A. Cormier est du Centre de recherche et d'évaluation éducationnelle, Claude Lessard est professeur et directeur de la section Éducation comparée et fondements de l'éducation de la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Montréal, Paul Valois et Louis Toupin sont agents de recherche et de planification socio-économique au Service de la recherche du Secteur de la planification au ministère de l'Éducation.

---

[1] **Les enseignantes et enseignants du Québec: une étude socio-pédagogique.** Service de la recherche, ministère de l'Éducation.

[2] Au sujet de l'utilisation du genre masculin, nous renvoyons la lectrice et le lecteur à l'avant-propos de chacun des volumes de notre rapport.

[3] Notamment dans **Réinventer le couple** (1969). Par ailleurs, dans **Un manifeste personnaliste** (1977), Rogers établit un lien étroit entre son approche, qu'il considère comme génante pour le pouvoir établi, et **La pédagogie des opprimés** de Paulo Freire.

[4] Pour plus de détails, nous renvoyons le lecteur au volume 4.

Ouvrages consultés

Allard, C. et Al. (1974). **Connaissance des principaux modèles théoriques en éducation.** Ministère de l'Éducation. Conseil supérieur de l'éducation.
Angers, Pierre (1976). **Les modèles de l'institution scolaire.** U.Q.T.R. Centre de développement et environnement scolaire.
Bertrand, Yves, Valois, Paul (1980). **Les options en éducation.** Québec, Service de la recherche, Secteur de la planification, ministère de l'Éducation.
Conseil Franco-Québécois pour la prospective et l'innovation en éducation (C.O.P.I.E.) (1976). **École de demain?** HMH.
Conseil supérieur de l'éducation (1971). **L'activité éducative: Rapport annuel 1969-1970.** Éditeur officiel du Québec.
Faure, Edgar et al. (1972). **Apprendre à être. Le monde sans frontière.** Fayard-Unesco.
Mendel, Gérard (1974). **Pour décoloniser l'enfant.** Petite bibliothèque Payot.
Ministère de l'Éducation (1971). **Opération Départ (Montréal):Rapport final.** Direction générale de l'éducation permanente.
Neill, A.S. **Libres enfants de Summerhill**, Paris, Maspero, 1970.
Rogers, Carl (1969). **Liberté pour apprendre.** Dunod.
Rogers, Carl (1969). **Réinventer le couple.** Laffont.
Rogers, Carl (1977). **Un manifeste personnaliste: fondements d'une politique de la personne.** Dunod.

"APPENDICE" H

Psychosociologie de l'éducation

Le présent exposé sera plutôt personnel. J'avais d'abord essayé de faire une synthèse de toutes les lectures proposées à la classe en plus de mes lectures personnelles, mais je n'en étais pas satisfaite. Je m'écarterai donc de ces textes pour répondre aux questions suscitées par le cours. Mes idées sont basées sur mon vécu - ce qui comprend, bien sûr, tout ce qui s'est passé pendant cette session. Ce sera ce qu'on appellerait en anglais les "gut feelings". Je suis toujours en cheminement, et mes pensées personnelles pourraient bien changer avec le temps.

LES QUEBECOIS

Qui sont, qui seront les Québécois? (Tout, dans cet exposé sera généralisé. Après tout, c'est l'exception qui fait la règle. Je parlerai de traits qui semblent québécois de nature, quoique parfois modifiés par une influence quelconque. Cette question a un double volet pour une application en éducation.

> C'est dans la mesure où un système éducatif est puissamment enraciné dans son milieu local, régional et national qu'il est en mesure d'enrichir le patrimoine des autres de ses expériences, de ses réflexions et notamment, de sa problématique! Mais à son tour, l'affirmation concrète de cette originalité est tributaire de la coopération internationale. Il apparaît en effet clairement que le progrès des divers modes d'action et de formation personnels, l'adaptation des institutions et des programmes à la complexité croissante des conditions de la vie moderne dépendent dans une large mesure de la communication entre les régions et les nations. Le besoin se fait de plus en plus sentir d'une oeuvre collective à laquelle chaque pays, chaque type de civilisation et de culture pourrait apporter sa contribution. (Histoire mondiale de l'éducation, tome 4, page 524).

Afin de bâtir un système d'éducation valable, il faudrait donc voir les Québécois dans leur identité propre, mais aussi dans leurs relations avec d'autres peuples.

L'identité propre

Pour parler de l'identité propre, je vais relever les cinq aspects intégrateurs de la personne:

Physique - la personne, l'environnement;
Mental - la capacité de jugement, de choix, de pensée critique et de créativité;
Emotif - les sentiments, les réactions;
Social - les relations avec autrui;
Spirituel - la transcendance, la morale, la religion.

Physique: Les Québécois se distinguent par un teint mat, par un comportement plus détendu, plus décontracté et par des hommes de taille relativement petite (ici, il n'est pas anormal de voir un couple dont l'homme est plus petit que la femme, ce qui est plus rare dans d'autres sociétés). Dans notre région, il est relativement facile de distinguer à première vue les Anglais des Français. (Ce serait plus difficile à Montréal à cause des immigrés).

Peut-être à cause du climat, les gens sont hardis, quoiqu'en hiver un voyage en Floride soit très apprécié. Notre climat a appris aux gens à accepter, sinon à apprécier, l'hiver comme l'été. A cause de cette adaptation, il y a des sports pour toutes les saisons. La "joie de vivre" est aussi présente en hiver qu'en été, mais elle se manifeste différemment: le Carnaval de Québec et la pêche sous glace versus la célébration de la Saint-Jean et un chalet souvent des plus rudimentaires, afin d'être près d'un lac. Les gens s'adaptent aux différentes saisons et ont même hâte de passer d'une saison à la suivante. Les changements font du bien.

L'apparence personnelle est très importante. Je me souviens d'avoir été chez une coiffeuse qui parlait des Anglais en disant qu'ils étaient donc "sloppy". Elle utilisait ce mot, non dans son sens de sale ou de mal mis, mais pour indiquer que les Anglais ne suivent pas la mode comme les Québécois. Non seulement leur est-il important d'être à la mode, mais de l'être toujours plus que les autres. Par exemple, si la mini-jupe est à la mode, la jupe des Québécoises sera plus courte que celle des Américaines (sauf peut-être en Californie). Cette fierté est très poussée. Chaque région a sa façon de manifester sa fierté. Qui n'a pas vu des Beaucerons habillés la semaine dans leurs vêtements de travail, mais le dimanche tirés à quatre épingles dans leurs beaux habits, et incapables de concevoir des gens qui ne feraient pas comme eux?

Par contre, il n'est pas du tout inhabituel de voir construire une belle maison juste à côté d'une cabane. Je ne parle pas de la propreté mais de l'esthétique. Serait-ce que le voisinage n'est pas ce qui importe, ou que la belle maison paraît encore plus jolie à côté de la cabane?

La propreté dans la maison est très importante. Je comprends mieux cela depuis que j'ai appris qu'il y avait autrefois des écoles familiales où les jeunes filles apprenaient à tenir maison. C'était jadis leur rôle - un concept qui évolue lentement.

La nature joue un rôle important pour le peuple Québécois. Les gens, sauf peut-être les défavorisés habitant les grandes villes, où ils n'ont pas de choix, aiment être près de la nature. Il est tout à fait naturel de suivre le mouvement de la nature - ses hauts et ses bas. C'est peut-être de cela que vient l'habitude de vivre au jour le jour et de ne penser aux conséquences d'une action qu'après le fait. Et pourquoi pas? C'est la vie, n'est-ce pas? Si l'on est trop fatigué, ça ne vaut pas la peine d'aller travailler. Quelques jours de répit, même sans solde, feront du bien. Si l'on est à court d'argent le mois prochain, tout s'arrangera. (Le gouvernement est toujours là). Pourquoi rendre la vie plus difficile qu'elle ne l'est?

La nature et une vie détendue se perçoivent dans l'artisanat québécois. Ces travaux reflètent souvent la nature ou la détente. Ils représentent des choses de tous les jours et sont finis d'une manière simple et naturelle. Le vrai artisanat n'a pas l'air d'avoir passé par une chaîne d'assemblage et ne pourrait pas être estampé "Fait au Japon" (sauf certains articles qu'on vend aux touristes naifs".

Les Québécois ont su exploiter la nature de plusieurs autres manières: d'abord comme coureurs de bois, puis dans l'agriculture, les pâtes et papiers, les mines,et pour faire de l'électricité. C'est un échange véritable. Il faut aussi constater que la plupart de ces industries sont restées au niveau des matières premières. Le développement des industries secondes se fait en dehors du Québec.

Mental: Les Québécois apprennent de plus en plus à penser par eux-mêmes. Ils ont toujours été des sujets conquis - par les Français, par les Anglais et par l'Eglise catholique romaine. C'est l'Eglise qui, pendant des siècles, a pensé pour les gens. Ont dit qu'autrefois c'était la mère qui prenait en main la famille: l'éducation des enfants et la direction de son mari. Cependant, le curé étant le conseiller "divin" de la famille, il pouvait mener pas mal les affaires de ses paroissiens.

Les pauvres maris étaient soumis à leur femme à la maison et aux Anglais au travail. Nul besoin de penser. Sauf, bien sûr, pour discuter politique, des Anglais, ou d'autres sujets réservés aux hommes. Mais comment voter "rouge" pour un Canada uni, et péquiste, peu de temps après, pour un Québec séparé? Une contradiction? Peut-être est-ce plutôt la fierté d'être Québécois et le désir de tirer le meilleur des deux partis.

Jusqu'à ces dernières années, les Québécois ne faisaient que suivre. N'est-ce pas pour cela qu'ils sont restés un peuple si homogène? L'Eglise ne leur donnait que l'instruction qu'elle jugeait bonne pour les garder dans la Foi et les empêcher de s'en égarer, comme si les gens n'étaient pas capables de choisir par eux-mêmes. M. Champagne n'a-t-il pas dit qu'il fallait avoir la permission de Monseigneur avant d'aller étudier à New York dans une université protestante, et cela au niveau universitaire? Depuis la Révolution tranquille, les Québécois commencent à choisir, à devenir libres, à avoir une éducation globale (pas limitée à un seul point de vue).

Les Québécois ont une grande capacité de créativité et d'ingéniosité. Ce sont aussi ces qualités qui transparaissent dans leur artisanat. Ils ont su s'adapter à un climat rude et implacable, inventer des distractions, se créer un folklore bien à eux. Ils ont leur propre musique; leurs films sont

différents de ceux faits ailleurs. Je regarde la télé en français autant qu'en anglais. On peut tout de suite distinguer les films et les programmes québécois des émissions américaines ou européennes. Je ne saurais pas l'expliquer, mais le fait est là. (Je ne parle nullement de la qualité des films. Chaque peuple en a de bons et de moins bons).

Encore de nos jours, l'école évoque, pour bien des Québécois, des souvenirs d'une discipline stricte, de la corvée des études qu'on regardait quasiment comme des travaux forcés. C'est une attitude qui se transmet aux enfants, lesquels regardent, à leur tour, l'école et les livres comme des maux qui sont nécessaires jusqu'à un certain âge. Après cela, la liberté! Ajoutez à cette attitude le chômage et le malaise général causés par des sociétés industrialisées en pleine évolution pour devenir des sociétés techniques, et l'enseignant fait face à des attitudes fixes et à des problèmes difficiles à résoudre.

Emotif: Le peuple québécois est chaleureux - ouvert, mais seulement jusqu'à un certain point. (On y reviendra dans la section sur la vie sociale). Ils sont souvent divisés entre eux mais se défendent mutuellement contre ceux du dehors (surtout les Anglais). Ils s'aiment malgré tout et ils sont fiers de leurs réussites. Il est intéressant de constater un changement d'attitude vis-à-vis l'équipe de hockey des Canadiens, depuis qu'elle n'est plus une équipe formée en majorité de Québécois. Par contre, comment expliquer que M. le maire Drapeau s'en aille en France pour choisir l'architecte du stade olympique? N'y en a-t-il pas d'assez bons au Québec (ni même au Canada)? Cherchait-il plutôt le prestige d'un architecte renommé? Les Québécois ont une fierté qui s'exprime de toutes sortes de manières.

Les plaisirs de la vie sont très importants - la joie de vivre. Qu'y a-t-il de meilleur qu'une bonne bière? Le samedi soir, c'est quelque chose de spécial!

Les gens sont très sensibles: sensibles aux autres, oui, mais sensibles surtout en dedans d'eux-mêmes. Et ils réagissent assez spontanément et ouvertement. S'ils sont blessés ou fâchés, cela se voit. S'ils sont contents, ça se voit également, mais on dirait que c'est parfois superficiel, comme s'ils disaient ce que vous voulez entendre - un genre de flatterie. C'est qu'ils ne voudraient pas vous déplaire.

Les Québécois expriment difficilement ce qu'ils ressentent, peut-être parce qu'ils n'en ont pas souvent eu l'occasion jusqu'à la Révolution tranquille. Je pense que les meilleures façons qu'ont les Québécois de s'exprimer sont leurs blagues (un bon sens de l'humour), leurs chansons et leurs contes (il y avait plus de "raconteurs" autrefois). Beaucoup de Québécois sont d'excellents acteurs (mimes, etc.). Il ne faut pas que l'éducation étouffe cette spontanéité.

Social: Il a été mentionné plus haut que les Québécois sont ouverts, mais jusqu'à un certain point. La plupart ont leur famille, leurs amis, un cercle intime, quoi. Et ils en sont satisfaits, ce qui rend la vie très difficile pour les personnes seules, peu importe la raison. Les Québécois ont un peu de difficulté à accepter des étrangers, même d'autres Québécois. Pour s'en rendre compte, on n'a qu'à écouter leur conversation quand quelqu'un de nouveau vient de quitter les lieux. (Il est assez difficile pour

quelqu'un de langue anglaise de faire partie d'un groupe intime. Ouvre la bouche, et les visages changent).

Les hôpitaux et les autres institutions manquent d'ouvriers bénévoles. Mais c'est naturel, puisque ce ne sont pas des gens du quartier, des amis ou des membres de la famille. C'est dans ces cadres-là que l'on pratique l'entraide.

Les Québécois vont, par contre, se rallier pour une cause commune telle que le référendum sur l'indépendance, ou un quelconque événement local. Aussi, certains se sont trouvés très étroitement liés, même se connaissant à peine. De tels liens ne deviennent pas nécessairement des relations qui durent. A des événements sociaux, il existe une certaine camaraderie, mais celle-ci non plus ne se traduit pas toujours par des relations profondes.

Il faut dire aussi que le Québec a ses classes sociales: les différentes couches de la société... et des luttes de force. On n'a qu'à penser au gouvernement, au patronat, aux syndicats, aux professionnels, aux cols bleus et aux bénéficiaires du bien-être social. Un grand nombre de ces conflits existent à cause de la dichotomie entre le travail intellectuel et le travail manuel. Les conflits sont là, à résoudre. Toutes les classes, et je dis bien <u>toutes</u>, cherchent à recevoir du gouvernement le plus possible tout en y contribuant le moins possible. - De quoi rendre le pays difficile, voire impossible à gouverner.

La famille est encore la base de la société, même si sa forme change un peu. Les parents restent importants pour leurs enfants, et les enfants pour leurs parents. Sans la famille, les fêtes de Noël et du Nouvel An perdraient de leur signification. Dans notre désir de démocratiser la société, nous ferions bien d'écouter T.S. Elliott, lorqu'il dit: "Le dogme de l'égalité des chances...est un idéal qui ne peut être pleinement réalisé que si l'institution de la famille n'est plus respectée, et si le pouvoir et la responsabilité des parents passe à l'Etat" (Histoire de l'éducation,tome 4, page 325). Voilà un avertissement lourd de conséquences pour la société.

<u>Spirituel</u>: Les Québécois ont besoin de refaire le plein. Depuis que l'Eglise catholique n'assure plus un plan de valeurs, les gens (surtout les jeunes) se laissent aller dans une vie sans balise, une vie qui ne peut que mener à une existence vide de sens.

Autrefois, l'influence de l'Eglise était plus forte. On pensait à Dieu au moins lors des naissances, des mariages et des décès. Et on n'oubliait pas de faire ses Pâques tous les ans. L'Eglise établissait pour la société des limites morales, même si tout le monde ne les respectait pas toujours. On se posait souvent la question: "Qu'en penseraient les autres?"

Aujourd'hui, combien de jeunes vivent seulement pour le plaisir du moment, se réveillant après avec le sentiment que tout est inutile et que la vie ne vaut réellement pas la peine d'être vécue? Cette sorte de liberté n'est pas vraiment la liberté mais plutôt l'esclavage. On fait tout pour se satisfaire, mais on n'est jamais content. Il faudrait apprendre à vivre pour les choses qui procurent la satisfaction à long terme, qui donnent une raison d'être, qui amènent à penser moins à soi et davantage aux autres. Mais comment nos jeunes peuvent-ils apprendre à penser à autrui quand le monde

adulte cherche sa petite vie tranquille, sans problèmes ni responsabilités? Ce qui semble compter, c'est de travailler moins tout en gagnant plus; et cela, même si les autres doivent en souffrir. Si je peux le justifier tout en disant que c'est bien mon droit à moi, où se trouvent "les autres"? Un Québec en pleine évolution doit trouver des valeurs qui permettront à la société non seulement d'exister, mais aussi de s'épanouir, - des valeurs qui donneront une vraie place à chacun. Il faut cultiver un respect pour ceux qui sont différents, peu importe leur religion, leur langue, leur couleur ou toute autre carsctéristique qui les distingue.

Les relations avec les autres

Il y a surtout deux choses que je voudrais souligner: la survie et le complexe d'infériorité.

Au cours de leur histoire, les Québécois ont toujours su rester une nation discincte, différente des autres. Pour ce faire, ils ont fait ressortir différents aspects de leur identité à différentes époques. Sous le régime français, ils ont su montrer qu'ici, c'était l'Amérique. Lorsqu'ils étaient pressés par les Américains, c'était parti pris avec les Anglais. Puis, pour ne pas se laisser assimiler par les Anglais, ils font saillir leur côté français. Je crois que c'est justement cette ambivalence parfois mal comprise qui a fait dire à certains que les Québécois n'avaient pas d'identité propre. En réalité, la capacité de survivre fait partie de leur identité. Rester Québécois sur un continent anglais et contre une puissance française demande une volonté de fer, une appartenance réelle et dénote une société en mouvement. Parce que les Québécois ne sont pas un peuple agressif, c'est une identité mal connue quoique très authentique.

Les Québécois souffrent d'un complexe d'infériorité, peut-être pour deux raisons: ils ne sont pas agressifs de nature et ils se sont toujours vus comme étant colonisés. Les règles du jeu en Amérique du Nord sont la compétition et la concurrence. Ces traits ne font pas autant partie de la mentalité québécoise que de celle des autres peuples nords-américains. Ils se sont infiltrés au Québec à travers les relations avec le reste du Canada et des Etats-Unis. Dans les affaires, ça saute aux yeux. Pour avoir une place, il faut battre les Anglais. Cela est vrai aussi en technologie. Voici une pensée assez courante: On n'est peut-être pas capable de battre les Américains, mais on doit au moins égaler les Ontariens. Et cela, jusqu'au point d'acheter des ordinateurs pour les écoles, sans savoir les utiliser. Pourtant, les Québécois ont tant à offrir du côté humain: détente dans la vie, la joie de vivre, la capacité de s'adapter. Plutôt que de chercher à être comme les autres, pourquoi ne pas se contenter de son identité propre et chercher à offrir à d'autres sociétés les côtés forts de la société québécoise? La grandeur, la richesse, la puissance et une technologie avancée ne sont certes pas des synonymes de "le meilleur". Etre détendu, sensible, artistique et flexible sont des qualités de vie aussi importantes, sinon plus importantes que ces choses-là. Mais elles ne s'achètent pas dans les magasins! Ce qui va sauvegarder l'identité du peuple Québécois, c'est le français. (Il ne

faut pas oublier que la langue est plus que simplement des mots et des phrases; c'est une façon de penser, de s'exprimer, d'être.) Puisque l'Eglise n'est plus à même d'assurer cette identité, l'Etat doit en assumer la responsabilité. Seul un état démocratique saura combler les aspirations de notre peuple Québécois.

Ginny Beyer
Juin 1983

BIBLIOGRAPHIE

BERTRAND, Yves et VALOIS, Paul, Les options en éducation, M.E.Q., Québec 1982

GEORGE, Pierre, Le Québec, Presses Universitaires de France, 1979

GRAND'MAISON, Jacques, La révolution affective et l'homme d'ici, Leméac, Québec, 1982

GRAND'MAISON, Jacques, Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation, Stanké, Montréal, 1976

MIALARET, Gaston et VIAL, Jean, Histoire mondiale de l'éducation, Tome 4, Presses Universitaires de France, Paris, 1981

RIOUX, Marcel, Les Québécois, Editions de Seuil, France, 1974

TOWNS, Elmer L, et al, A History of Religious Educators, Baker Book House, Grand Rapids, Michigan, 1975

Les sciences de l'éducation. Revue du Laboratoire de Psychopédagogie, Université de Caën, octobre-novembre-décembre 1982

L'éducation créatrice. Fondation Européenne de la Culture, 1975

"APPENDICE" I

Commission Jean

Etude sur la formation des adultes

FORMATION DE BASE

-formation permettant l'acquisition des outils fondamentaux nécessaires aux adultes pour l'exercice de leurs divers rôles et pour la poursuite d'études ultérieures.

-formation qui vise l'acquisition de grilles de lecture, des méthodes de travail et de "cadres de référence" ou d'analyse pour que les adultes qui entreprennent de tels apprentissages puissent comprendre et se situer par rapport à la réalité.

-formation qui vise l'acquisition d'aptitudes cognitives de base (savoir lire, écrire, parler, calculer), la découverte de ses propres ressources, le développement de ses capacités d'apprentissage autonome, d'analyse, de sens critique, de la résolution de problèmes spécifiques (ex: rédiger son rapport d'impôt), l'acquisition de capacités d'action autonome, de décisions, de créativité et de croissance, l'approfondissement de ses divers rôles sociaux(parents, travailleurs, consommateurs, etc.), l'amélioration de ses relations avec les autres.

ACTIVITE EDUCATIVE

-doit s'attacher à développer le jugement indépendant et critique et à créer ou renforcer les compétences nécessaires à chaque personne pour assumer la maîtrise des changements qui affectent ses conditions de vie et de travail par une participation effective à tous les niveaux dans le processus de décisions à la gestion des affaires de la société.

INFLATION DES DIPLOMES

-hausse des exigences de scolarité reliées à l'emploi ayant pour effet d'annuler une partie des gains de scolarités.

EDUCATION PERMANENTE

-désigne un projet global où l'éducation, loin de se limiter à la période de scolarité, doit s'élargir aux dimensions de l'existence vécue, s'étendre à toutes les compétences et à tous les domaines du savoir; pouvoir s'acquérir par des moyens divers et favoriser toutes les formes de développement de la personnalité.

-projet global qui vise aussi bien à restructurer le système éducatif existant qu'à développer toutes les possibilités formatives en dehors du système éducatif; dans un tel projet, l'homme est agent de sa propre éducation par l'interaction permanente entre ses actions et sa réflexion.

L'éducation des adultes "dans une perspective d'éducation permanente" englobe donc tous les apprentissages et toutes les interventions éducatives, scolaires et extra-scolaires. Elle invite les individus et les groupes à la prise en charge et à la maîtrise progressive de leur développement intégral.

COMMISSION D'ETUDE SUR LA FORMATION DES ADULTES

Apprendre: une action volongaire et responsable 1982

Enoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente.

I- PRESENTATION DU RAPPORT

1.1 Nature

Le 23 janvier 1980 - décret no 129-80 - le gouvernement du Québec constitue une commission d'enquête pour étudier et faire rapport sur la formation des adultes.

1.2 Mandat

La commission fera porter ses recherches en particulier sur:

(a) la formation professionnelle des niveaux secondaire, collégial et universitaire,

(b) au recyclage et au perfectionnement professionnel des travailleurs dans les différents réseaux institutionnels, les industries, les ordres professionnels, les syndicats, etc., et ce, dans une perspective d'éducation permanente,

(c) au partage des responsabilités interministérielle et interinstitutionnelle en matière de support financier et de service d'enseignement professionnel offerts à la main-d'oeuvre,

(d) à l'éducation culturelle (non professionnelle) des adultes, dans les institutions d'enseignement et en dehors,

(e) à l'éducation des adultes et à la promotion du bien-être collectif.

1.3 Contexte qui lui a donné naissance

On suggérait la création d'une commission pour mettre de l'ordre dans le vaste secteur de l'éducation permanente où l'on doit s'efforcer d'établir une meilleure correspondance entre la formation professionnelle et l'évolution du marché du travail. D'importantes ressources humaines et financières sont présentement engagées dans ce domaine, mais dans un vaste fouillis aussi bien institutionnel que fédéral-provincial. Il est donc devenu urgent que le gouvernement détermine plus clairement ses politiques et compte mettre à la tâche des équipes de travail intersectorielles.

II- COEUR DU RAPPORT

2.1 Les constats

La commission a constaté que:

(a) la formation initiale est un peu plus accessible depuis 15 ans,

(b) cependant, de nombreuses catégories de la population sont négligées ou oubliées par l'éducation des adultes,

Catégories oubliées: les personnes handicapées, les personnes âgées, les femmes, certains groupes d'immigrants, les populations des régions éloignées et des quartiers urbains défavorisés, les drop-out, les assistés sociaux, les salariés à faible revenu, les chômeurs, les détenus, les analphabètes, les minorités ethniques. (clientèles minoritaires qui constituent la majorité de la population).

(c) plus on est instruit, plus on participe aux activités éducatives,

(d) les plus scolarisés sont proportionnellement moins victimes du chômage que les moins scolarisés,

(e) l'identification des objectifs et des besoins ne repose pas sur une connaissance du milieu, de l'andragogie et de la participation de groupes spécifiques,

(f) il n'existe pas assez de moyens pour que l'éducation des adultes soit financée,

(g) l'école entrave l'accès des adultes à l'éducation en restreignant l'accès aux ressources techniques et humaines, aux services et aux programmes de formation.

2.2 Les solutions, approche fondamentale

L'objectif général de l'éducation aux adultes est le développement global de la personne, c'est-à-dire apprendre aux individus à apprendre, les amener progressivement à être les maîtres et les artisans de leur apprentissage, de privilégier une éducation en liaison étroite avec la vie et offrir à chacun une méthode, une cadence et des formes d'enseignement qui lui conviennent.

L'éducation des adultes est donc considérée dans une perspective d'éducation permanente.

La démocratisation devrait être l'orientation fondamentale. Ainsi, on propose trois buts:

(a) Assurer un plus grand accès dans une perspective d'égalité des chances en éducation.

(b) Transformer l'image et les pratiques qui accentuent actuellement les liens hiérarchiques et qui sclérosent les possibilités d'apprentissage innovateur et la volonté de prise en charge.

(c) Et enfin, encourager la participation à tous les niveaux de l'enseignement et du pouvoir de décision partout où il se fait de l'éducation des adultes.

2.3 Les solutions, approche concrète

Afin de faciliter l'accessibilité aux activités éducatives, les points suivants sont à retenir:

(a) avoir des horaires flexibles et des programmes répondant aux besoins et aux problèmes concrets,

(b) valoriser le vécu et l'expérience des adultes et des groupes,

(c) permettre une correspondance entre les acquis des individus et les exigences scolaires,

(d) décloisonner le savoir,

(e) créer des savoirs et des outils d'éducation inédits,

(f) donner une formation andragogique aux intervenants en éducation des adultes,

(g) mettre en marche des programmes de formation de base permettant l'acquisition des outils fondamentaux nécessaires aux adultes pour l'exercice de leurs divers rôles et pour la poursuite d'études ultérieures,

(h) créer un programme d'aide financière afin que les adultes puissent consacrer du temps à leur projet de formation.

III- LA COMMISSION PROPOSE

(a) Une éducation qui intègre toutes les perspectives de la vie globale de l'individu et l'auto-formation qui vise à redonner à toute personne le droit d'organiser sa propre formation.

(b) La garantie du droit des adultes à la formation de base.

(c) Deux conditions minimales à une véritable démocratisation:
- une formation de base pour tous,
- un projet éducatif planifié en fonction de l'auto-formation.

(d) Travailler à une déscolarisation du processus éducatif:
- reconnaître les divers types d'apprentissage qui se font tant à l'extérieur que dans l'école,
- reconsidérer les clivages artificiels qu'on a créés entre les différents types de formation.

IV- LIENS AVEC LE RAPPORT PARENT

4.1 Les auteurs du Rapport Parent dans leur chapitre consacré à l'éducation permanente constataient que le XXe siècle était caractérisé par l'explosion des connaissances, la mobilité professionnelle, l'importance du loisir et par l'évolution de la vie démocratique, économique et sociale.

L'école se voyait confier le rôle de dispenser une formation de base dans une perspective d'éducation permanente. Dans l'optique du Rapport

Parent, le système d'éducation constitue un instrument d'adaptation à la société et un outil de changement social.

L'éducation permanente devenait une suite normale et nécessaire de la scolarité traditionnelle.

On peu donc dire que le Rapport Parent s'inscrivait dans un courant théorique spécifique, en deux parts:

1- Le Rapport Parent se réclamait formellement d'une idéologie égalitariste qui restait largement tributaire d'un modèle dominant fondé sur l'humanisme et l'adaptation aux changements, notamment technologiques.

2- Le Rapport Parent a été fortement marqué par le développement de la psychométrie.

Le Rapport Parent ne peut contribuer à mettre en place les moyens qui auraient pu réduire l'inégalité des chances face à l'éducation car il s'est enfermé dans la méconnaissance des obstacles sociaux et des réalités sociales qui sous-tendent les divers types d'inégalités.

4.2 Conclusion

Le Rapport Parent visait à adapter une stratégie afin d'égaliser les chances d'accès à l'éducation.

La Commission Jean a constaté qu'égalité d'accès ne signifie pas égalité des chances.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALEXANIAN, JACQUES L.
1964 The Problem of the Education of Protestant French Canadians in Quebec, Un published Master's Thesis, Department of Christian Education, Wheaton College.

ALINSKY, SAUL
1976 Manuel de l'animateur social, Paris: Editions du Seuil

BENSON, WARREN S. et KENNETH O. GANGEL
1983 Christian Education: Its History and Philosophy, Chicago: Moody Press.

BERTRAND, YVES et PAUL VALOIS
1982 Les options en éducation, Québec: Ministère de l'Education.

BYRNE, H.W.
1963 Christian Education for the Local Church, Grand Rapids: Zondervan.

COMMISSION D'ETUDE SUR LA FORMATION DES ADULTES
1982 Apprendre: une action volontaire et responsable, Direction de l'édition du ministère des Communications.

COMITE CATHOLIQUE DU CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION
1974 Voies et Impasses

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION
1981 La confessionnalité scolaire

1979 Bible de Jérusalem, Lac Beauport: Editions Anne Sigier

GAEBELEIN, FRANK E.
1954 The Pattern of God's Truth, Chicago: Moody Press.

GANGEL, KENNETH O.
1985 Church Education Handbook, Wheaton: Victor Books.

GANGEL, KENNETH O.
1981 Building Leaders For Church Education, Chicago: Moody Press.

GEORGE PIERRE
1979 Le Québec, Paris: Presses Universitaires de France
GETZ, GENE
1974 Sharpening the Focus of the Church, Chicago: Moody Press.

GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO
1969 Living and Learning, the Report of the Provincial Committee on Aims and Objectives of Education in the Schools of Ontario, Ontario Department of Education.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
1965 Rapport Parent, Tome 1

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
1966 Rapport Parent, Tome 4

GRAENDORF, WERNER C.
1981 Introduction to Biblical Christian Education, Chicago: Moody Press.

GRAND'MAISON, JACQUES
1976 Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation, Montréal: Stanké

HAKES, J. EDWARD
1964 An Introduction to Evangelical Christian Education, Chicago: Moody Press.

LE BAR, LOIS E.
1968 Focus on People in Church Education, Westwood, New Jersey: Revell.

LE BAR, LOIS E.
1958 Education That Is Christian, Westwood, New Jersey: Revell.

MILGRAM, STANLEY
1974 Soumission à l'autorité, Colmann-Levy.

MINISTERE DE L'EDUCATION
1979 L'école québécoise

MORIN, LUCIEN et ANDRE NAUD
1978 L'esquive, Québec: Ministère de l'Education du Québec.

REBOUL, OLIVIER
1980 Qu'est-ce qu'apprendre, Paris: Presses Universitaires de France.

RICHARDS, LAWRENCE O.
1975 A Theology of Christian Education, Grand Rapids: Zondervan.

RIOUX, MARCEL
1974 Les québécois, Paris: Editions de Seuil

VIAL, JEAN
1982 Histoire et actualité des méthodes pédagogiques, Paris: Les Editions ESF.

MATTE, VIANNEY et al
1981 "Dossier: Les options en éducation", vie pedagogique, Numéro 12, pages 17-32.